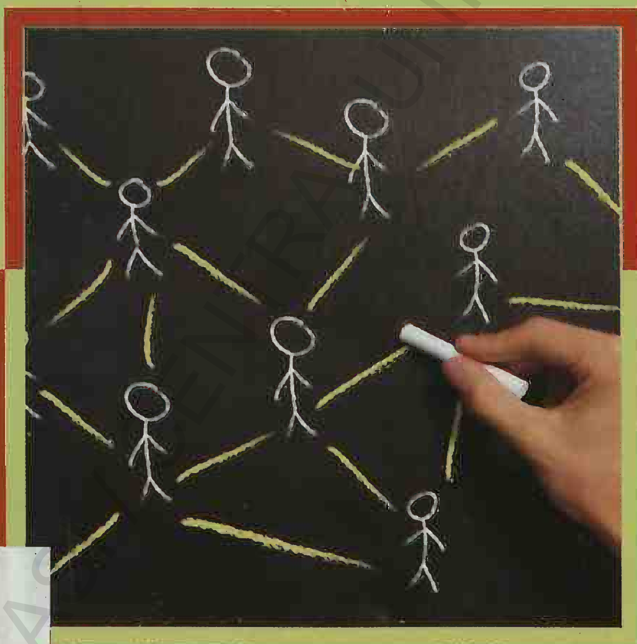
POLIROM

Tony Bush

LEADERSHIP ŞI MANAGEMENT EDUCAŢIONAL

Teorii şi practici actuale



Ştiinţele educaţiei
Structuri, conţinuturi, tehnici



9.10.2016

Științele educației

Structuri, conținuturi, tehnici

Colecţia *Ştiinţele educaţiei. Structuri, conţinuturi, tehnici* este coordonată de Cezar Bîrzea şi Constantin Cucoş.

Tony Bush este profesor de leadership educaţional la University of Nottingham şi a ocupat funcţii similare la universităţile Warwick, Leicester, Reading şi Lincoln. Este *visiting professor* la University of the Witwatersrand, Johannesburg, Africa de Sud, vicepreşedinte şi membru al consiliului British Educational Leadership Society, din partea căreia a primit Distinguished Service Award în 2008, şi editor al publicaţiei internaţionale *Educational Management, Administration and Leadership* din anul 2002. Dintre volumele publicate menţionăm: *Leadership and Management Development in Education* (2008), *The Principles of Educational Leadership & Management* (2010, în colab.), *Leading and Managing People in Education* (2013, în colab.).

Tony Bush, *Theories of Educational Leadership and Management*, 4th Edition

English language edition published by SAGE Publications of London, Thousand Oaks, New Delhi and Singapore, © Tony Bush, 2011

www.polirom.ro

Editura POLIROM
Iaşi, B-dul Carol I nr. 4; P.O. BOX 266, 700506
Bucureşti, Splaiul Unirii nr. 6, bl. B3A, sc. 1, et. 1,
sector 4, 040031, O.P. 53

Descrierea CIP a Bibliotecii Naţionale a României:

BUSH, TONY
Leadership şi management educaţional: teorii şi practici actuale / Tony Bush; coord. trad.: Liliana Romaniuc; trad.: Irina Prodan. – Iaşi: Polirom, 2015
Bibliogr.
Index

ISBN print: 978-973-46-4290-8
ISBN ePub: 978-973-46-5380-5
ISBN PDF: 978-973-46-5381-2

I. Romaniuc, Liliana (trad.)
II. Prodan, Irina (trad.)

316.46:37
65.012.4:37

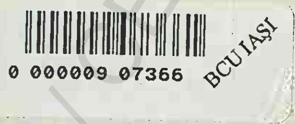
Printed in ROMANIA

Tony Bush

LEADERSHIP ŞI MANAGEMENT EDUCAŢIONAL

Teorii şi practici actuale

Traducere de Liliana Romaniuc (coord.) şi Irina Prodan



POLIROM
2015

Cuprins

Prefaţă

Importanţa leadershipului şi a managementului eficient pentru succesul în activităţile şcolilor şi colegiilor se bucură de o recunoaştere deosebită în secolul al XXI-lea. Tendinţa spre management autonom* în Marea Britanie şi în multe alte părţi ale lumii a determinat o apreciere sporită a importanţei competenţelor manageriale ale liderilor din domeniul educaţiei. Mai recent, s-a constatat o accentuare a diferenţelor dintre leadership şi management, dublată de înţelegerea faptului că directorii şcolilor şi membrii consiliului de administraţie trebuie să fie în acelaşi timp lideri buni şi manageri eficienţi. Dimensiunea leadershipului include conceptele de viziune, valori şi aspecte transformaţionale. Este important să fii un manager competent, însă abilităţile de leadership sunt percepute ca fiind mai semnificative în Anglia şi în alte ţări.

Prima ediţie a acestei cărţi a fost publicată în 1986, înainte de transformările majore de la nivelul sistemului educaţional din Anglia şi Ţara Galilor impuse de Legea Reformei Educaţionale şi legile ulterioare. A doua ediţie, publicată în 1995, a abordat „încercările" de dezvoltare a competenţelor manageriale ale personalului de conducere, în special ale directorilor. School Management Task Force (SMTF, 1990) a stabilit agenda pentru dezvoltare în management în raportul său din 1990, dar, spre deosebire de multe alte ţări, nu a existat niciun program naţional de formare în management pentru directori şi a fost oferită foarte puţină pregătire pentru directorii adjuncţi.

Până în momentul publicării celei de-a treia ediţii în 2003, peisajul englezesc a suferit transformări prin deschiderea (în noiembrie 2000) şi extinderea ulterioară a National College for School Leadership (NCSL). În timpul redactării celei de-a patra ediţii, instituţia şi-a schimbat denumirea, devenind National College for Leadership of Schools and Children's Services (National College). Colegiul administrează National Professional Qualification for Headship, care a devenit obligatoriu pentru directorii debutanţi. Instituţia oferă de asemenea programe de formare pentru noii directori, directorii adjuncţi, membrii consiliilor de administraţie şi directorii serviciilor de protecţie a copiilor. Colegiul autorizează activităţi de cercetare şi de evaluare externă a programelor sale de leadership.

---

* În limba engleză, *self-management*. Se referă la managementul instituţiei de educaţie în sistem descentralizat, care presupune luarea şi asumarea deciziilor cu privire la: resurse umane, curriculum, finanţare, marketing, promovare, gestionarea resurselor, relaţiile cu mediul extern etc. (n.tr.).

Decizia de a stabili responsabilitatea pentru dezvoltarea leadershipului în Anglia în cadrul unei agenţii naţionale unice contrastează puternic cu structurile din alte ţări dezvoltate. În Statele Unite şi Canada, potenţialii directori şi directori adjuncţi trebuie să obţină diploma de master în management educaţional. În mod similar, universităţile sunt implicate în formarea personalului de conducere a şcolii din Australia, Hong Kong, Noua Zeelandă, Singapore şi Africa de Sud (Bush, 2008). Elementul comun al acestor ţări şi al Angliei este o recunoaştere explicită a faptului că formarea şi dezvoltarea sunt esenţiale pentru ca liderii să facă faţă cu succes responsabilităţilor solicitante. Aşa cum profesorii au nevoie de formare pentru a fi eficienţi în clasă, la fel şi liderii au nevoie de pregătire specifică pentru a îndeplini rolurile de specialişti.

Există acum o bibliografie substanţială pe tema practicilor manageriale în organizaţiile educaţionale. Cele mai multe dintre aceste cărţi şi articole au fost scrise de teoreticieni şi practicieni din Statele Unite, Marea Britanie şi Australia. Cu toate acestea, există puţine surse referitoare la bazele teoretice ale bunelor practici. Scopul acestei cărţi este de a oferi cadrul conceptual care să orienteze activitatea liderilor şi managerilor la nivel internaţional. Autorul caută să ofere o abordare teoretică complexă, directă şi clară, definind concepte şi furnizând modele ilustrative de management şi leadership aferente instituţiilor educaţionale. Pentru a face aspectele teoretice relevante mai accesibile pentru practicieni, intenţia este de a promova atât o mai bună înţelegere a conceptelor care susţin practicile eficiente de leadership şi de management, cât şi de a dezvolta competenţele personalului de conducere din şcoli şi colegii.

În a treia ediţie a cărţii am integrat conceptul de leadership alături de modelele de management prezentate în primele două ediţii pentru a oferi o imagine de ansamblu comprehensivă asupra teoriei leadershipului şi managementului educaţional. Pentru această a patra ediţie am operat trei modificări majore :

- Recunoaşterea semnificaţiei globale a leadershipului şi managementului educaţional prin includerea mai multor materiale din surse internaţionale ;
- Actualizarea referinţelor bibliografice prin prezentarea unor resurse importante publicate începând cu 2003 ;
- Cercetarea materialului din ediţiile anterioare, pentru a îndepărta unele surse mai puţin relevante şi pentru a păstra acele texte esenţiale pentru dezvoltarea teoriei în secolul al XXI-lea.

Capitolul 1 are ca temă managementul educaţional şi insistă pe caracterul central al scopurilor şi obiectivelor în orientarea practicii manageriale. Totodată, acest capitol defineşte leadershipul educaţional diferenţiindu-l de management. Managementul educaţional a cunoscut o evoluţie istorică odată cu dependenţa sa faţă de modelele industriale din anii 1960, continuând până în zilele noastre când a dobândit un statut de domeniu autonom abordat tot mai mult de literatura de specialitate. Cele două concepte dihotomice, centralizare şi descentralizare în educaţie, sunt discutate şi corelate cu apariţia şcolilor cu management autonom în multe ţări. Acest capitol dezbate problematica educaţiei ce poate fi considerată fie un context diferit de aplicare

a principiilor generale de management, fie un caz special care justifică o abordare distinctă. În cele din urmă este abordat leadershipul instruirii şi conceptul corelativ de leadership centrat pe învăţare.

Capitolul 2 analizează relaţia dintre teorie şi practică. Perspectiva unei separări teorie/practică poate fi evitată prin aprecierea relevanţei teoriei. Capitolul descrie natura şi caracteristicile managementului educaţional şi abordează problematica diversităţii în leadershipul educaţional. Sunt introduse cele şase modele de management şi, într-o secţiune modificată, sunt evidenţiate 10 modele de leadership.

Următoarele şase capitole constituie nucleul acestei cărţi, fiecare prezentând câte un model major al managementului educaţional. Cele şase perspective sunt analizate pe baza ipotezelor referitoare la obiectivele instituţiilor educaţionale, la natura structurii organizaţionale, la relaţiile cu mediul extern şi la variantele cele mai potrivite de leadership. Modelele sunt corelate de asemenea cu cele 10 teorii ale leadershipului.

Capitolul 3 descrie „modelele formale", incluzând următoarele abordări : structurală, sistemică, birocratică, raţională şi ierarhică. Conceptul de leadership managerial este definit în legătură cu modelele formale.

Capitolul 4 defineşte modelul colegial cu referire la învăţământul superior, la şcolile primare şi gimnaziale. Importanţa autorităţii experţilor, a valorilor şi obiectivelor comune ale cadrelor didactice şi a consensului în luarea deciziilor este evidenţiată şi propusă spre analiză. Colegialitatea este corelată cu trei modele de leadership – transformaţional, participativ şi distribuit (acesta din urmă fiind redat într-o nouă secţiune).

Capitolul 5 prezintă modelele politice cu ipotezele lor referitoare la conflictul dintre grupurile de interese şi la procesul de luare a deciziilor bazat pe sursele de putere de care dispun diferitele facţiuni. Este examinată de asemenea relaţia dintre micropolitici şi leadershipul tranzacţional.

Capitolul 6 abordează modelele subiective, care pun accent pe interpretarea individuală a evenimentelor şi care resping noţiunile de obiective şi structuri organizaţionale. Este evaluată relaţia dintre subiectivitate şi cercetarea calitativă. E prezentat de asemenea leadershipul postmodern care se aseamănă foarte mult cu modelele subiective ale managementului, cu toate că există o secţiune nouă dedicată leadershipului emoţional.

Capitolul 7 discută modelele „de ambiguitate", care subliniază caracterul imprevizibil al organizaţiilor, lipsa de claritate în ceea ce priveşte obiectivele şi inconsistenţa participării la procesul de luare a deciziilor. Aceste modele sunt în strânsă legătură cu leadershipul circumstanţial, care se axează pe adaptarea stilurilor de leadeship la contexte sau evenimente specifice.

Capitolul 8 analizează semnificaţia culturii pentru leadershipul şi managementul educaţional. Capitolul prezintă diferenţiat cultura societăţii şi a organizaţiei. Acest model evidenţiază valorile şi credinţele ce stau la baza culturii, simbolurile şi ritualurile care îi conferă stabilitate. Capitolul defineşte şi conceptul de leadership moral.

Capitolul 9 compară cele şase modele în funcţie de validitatea lor pentru categorii specifice de şcoli sau colegii. Capitolul oferă şi o analiză comparativă a celor 10 modele

de leadership și propune câteva metode de a integra modelele, concluzionând prin evaluarea modului în care teoria poate fi folosită pentru a îmbunătăți practica.

Le sunt recunoscător persoanelor care au contribuit la elaborarea acestui volum. Am lucrat împreună cu Derek Glover mai bine de 20 de ani, iar el a realizat o minuțioasă trecere în revistă a literaturii dedicate leadershipului și managementului, concentrându-se pe sursele ulterioare anului 2003. Trei generații de secretare, Helen Knowles, Felicity Murray și Margaret King, mi-au oferit un sprijin extraordinar pentru realizarea primelor trei ediții, în timp ce Chabala Bush a realizat indexul acestui volum. Marianne Langrange a fost editor-șef pentru toate cele patru ediții și a fost implicată și în realizarea celorlalte cărți ale mele. Le sunt recunoscător tuturor colegilor mei universitari, care mi-au influențat lucrarea în multiple moduri. În cele din urmă, le sunt recunoscător tuturor celor care m-au susținut și au fost alături de mine, în special lui Graham și Cha.

Bibliografie

Bush, T. (2008), *Leadership and Management Development in Education*, Londra: Sage.

School Management Task Force (SMTF) (1990), *Developing School Management: The Way Forward*, Londra: HMSO.

Tony Bush
Universitatea din Warwick
ianuarie 2010

Capitolul 1

Importanţa leadershipului şi a managementului educaţional

Ce este managementul educaţional?

Managementul educaţional este un domeniu de studiu şi de activitate care vizează modul de funcţionare şi conducere a organizaţiilor educaţionale. Domeniul nu are o definiţie universal acceptată deoarece derivă dintr-o serie de discipline consacrate, precum sociologie, ştiinţe politice, economie şi management general. Interpretările extrase din diferite surse accentuează în mod necesar multiple aspecte ale managementului educaţional, iar aceste abordări diverse sunt reflectate în capitolele volumului de faţă.

Bolam (1999 : 194) defineşte managementul educaţional ca „o funcţie executivă destinată punerii în practică a politicilor aprobate". Autorul propune o diferenţiere între management şi leadership educaţional, la baza căruia se află „responsabilitatea pentru formularea politicilor şi, unde este cazul, transformarea organizaţională" (*ibid.* : 194). Scriind dintr-o perspectivă indiană, Sapre (2002 : 102) afirmă că „managementul presupune o serie de activităţi orientate către utilizarea eficientă şi eficace a resurselor organizaţionale pentru atingerea obiectivelor organizaţionale".

Autorul acestei cărţi a susţinut constant (Bush, 1986 ; 1995 ; 1999 ; 2003) că managementul educaţional ar trebui să aibă în vedere mai ales scopul şi obiectivele educaţiei. Acestea fac subiectul unor dezbateri şi dezacorduri perpetue, dar principiul racordării activităţilor şi sarcinilor manageriale la scopurile şi obiectivele instituţiilor de învăţământ rămâne primordial. Aceste scopuri sau finalităţi oferă repere fundamentale în susţinerea managementului instituţiilor de educaţie. Managementul vizează atingerea anumitor obiective educaţionale. Dacă legătura dintre scop şi management nu este clar definită, apare pericolul alunecării în „managerialism", cu „un accent pe proceduri în detrimentul scopurilor şi valorilor educaţionale" (Bush, 1999 : 240). Managerialismul pune mai curând accent pe eficienţa managerială decât pe scopurile şi obiectivele

educaţiei (Newman şi Clarke, 1994; Gunter, 1997). „Managementul nu are scopuri şi valori supraordonate proprii. Aspiraţia spre eficienţă poate fi misiunea managementului, dar aceasta se manifestă în realizarea obiectivelor definite de alţii" (Newman şi Clarke, 1994: 29).

Accentul pus pe scopul educaţional este important, ceea ce nu înseamnă însă că toate obiectivele sau ţintele sunt potrivite, mai ales dacă sunt impuse din afara şcolii, de guvern sau de alte organisme oficiale. Este esenţial ca managementul să fie orientat spre atingerea obiectivelor educaţionale, dar acestea trebuie să fie agreate de şcoală şi de comunitate. Dacă managerii se limitează la implementarea iniţiativelor externe, riscă să alunece pe panta managerialismului. În Anglia, instrumentele de monitorizare centralizată şi de determinare a obiectivelor au fost perfecţionate pentru a permite guvernului să gestioneze şcolile îndeaproape, spre exemplu, prin Strategiile Naţionale din Domeniul Literaţiei şi Matematicii Elementare[1] (Whitty, 2008: 173). Managementul intern de succes necesită legături clare între valori, obiective, strategii şi activităţi zilnice.

Importanţa obiectivelor şi a scopurilor pentru managementul instituţiilor de învăţământ este subliniată în majoritatea abordărilor teoretice. Totuşi, există un oarecare dezacord cu privire la trei aspecte legate de stabilirea finalităţilor în educaţie:

1. valoarea obiectivelor *formale*;
2. susţinerea obiectivelor organizaţionale sau ale celor individuale;
3. *cum* sunt stabilite obiectivele sau scopurile instituţionale.

Obiectivele formale

În instituţiile de învăţământ, obiectivele formale stabilite au uneori un grad mare de generalitate. De obicei, acestea presupun o fundamentare temeinică, dar, pentru că sunt adesea utopice, astfel de obiective oferă o bază inadecvată pentru activitatea managerială. Un obiectiv tipic stabilit la nivelul unei şcoli primare sau gimnaziale ar putea avea în vedere dobândirea abilităţilor şi deprinderilor fizice, sociale, intelectuale şi morale de către fiecare elev. Este lăudabil, dar o astfel de formulare impune limitări considerabile în orientarea deciziilor manageriale. Scopurile punctuale nu reuşesc adesea să atingă acelaşi nivel de acord. Propunerea de a creşte nivelul performanţelor într-un segment al curriculumului, ca, de exemplu, în literaţie sau în matematică, ar putea fi contestată de profesorii preocupaţi de implicaţiile unui astfel de obiectiv asupra altor obiecte de studiu.

1. Strategiile Naţionale de Literaţie şi Numeraţie (n.tr.).

Tendinţa internaţională spre management descentralizat a condus, în paralel, la un apel către manageri, personal şi către alte părţi interesate de a dezvolta o viziune distinctă pentru şcolile lor, cu obiective specifice, clar articulate. Beare, Caldwell şi Millikan (1989: 99) susţin că „liderii remarcabili au o viziune pentru şcoala lor – o imagine mentală a unui viitor dezirabil – care este împărtăşită tuturor membrilor comunităţii şcolare". Acolo unde organizaţiile educaţionale au o astfel de viziune, managerii eficienţi pot să creeze legături între funcţii şi obiective pentru a asigura relevanţa activităţii manageriale. În practică însă, aşa cum vom vedea mai târziu, multe „viziuni" sunt de fapt simple obiective educaţionale generalizate (Bolam *et al.*, 1993) ce derivă mai degrabă din imperative guvernamentale naţionale şi mai puţin dintr-o analiză de nevoi desfăşurată la nivelul şcolii.

Obiective organizaţionale sau individuale?

Unele abordări ale managementului educaţional sunt preocupate mai ales de obiectivele organizaţionale, în timp ce alte modele accentuează obiectivele individuale. Între aceste două perspective se interpune o gamă de opinii, de la cele care susţin că obiectivele „organizaţionale" ar putea fi impuse de lideri membrilor fără putere de decizie din cadrul şcolii sau colegiului, până la cele care afirmă că obiectivele individuale trebuie să se circumscrie unor teme specifice astfel încât organizaţia să aibă relevanţă pentru membrii săi şi pentru părţile interesate. Una dintre probleme vizează posibilitatea incompatibilităţii dintre obiectivele individuale şi cele organizaţionale sau a orientării obiectivelor organizaţionale spre anumite aspiraţii individuale. Este rezonabil să presupunem că cei mai mulţi dintre profesori doresc ca şcoala sau colegiul în care lucrează să adopte politici concordante propriilor interese şi preferinţe. Acest aspect va fi explorat pe parcursul volumului, cu precădere în capitolul 6.

Stabilirea obiectivelor

Procesul de determinare a obiectivelor organizaţiei se află în centrul managementului educaţional. În unele contexte, obiectivele sunt stabilite de directorul unităţii de învăţământ, cu participarea unui grup de colegi cu experienţă şi, eventual, a unui grup restrâns de reprezentanţi ai comunităţii locale. În multe şcoli şi colegii însă, stabilirea obiectivelor reprezintă o activitate colectivă ce presupune implicarea unui comitet formal sau informal.

Obiectivele şcolilor şi ale colegiilor sunt, în mod inevitabil, influenţate de presiunile mediului educaţional mai larg şi conduc la întrebări despre viabilitatea

„viziunilor" educaţionale, aşa cum s-a menţionat mai sus. Multe ţări, inclusiv Anglia şi Ţara Galilor, au un curriculum naţional ce se circumscrie unor sisteme naţionale de evaluare şi de inspecţie, iar astfel de reţete guvernamentale pentru educaţie lasă şcolilor un spaţiu extrem de limitat pentru a decide asupra propriilor obiective. Instituţiilor din domeniu le-ar putea reveni cel mult sarcina de a interpreta imperativele externe, în detrimentul stabilirii obiectivelor pe baza propriei analize a nevoilor educaţionale.

Concepţia lui Wright (2001) cu privire la existenţa unui „leadership fals" susţine acest argument, sugerând că proiectarea unei viziuni educaţionale este doar aparentă, conducerea şcolilor din Anglia şi din Ţara Galilor limitându-se la a implementa valorile şi politicile guvernului şi ale instituţiilor afiliate :

> Leadershipul ca morală şi valori ce orientează şcoala le este refuzat celor care lucrează în ea. Astăzi, acesta este localizat la nivel politic şi nu poate fi supus contestării, modificării sau adaptării la contextele locale (Wright, 2001 : 280).

Problema fundamentală ce derivă de aici este măsura în care conducerea şcolilor poate modifica politicile guvernamentale, dezvoltând abordări alternative bazate pe valori şi viziune ce pot fi aplicate la nivelul propriei şcoli. Trebuie urmat scenariul sau se poate improviza ? Cercetarea întreprinsă de Gold şi colaboratorii săi (2003) cu privire la 10 directori englezi „remarcabili" abordează această problemă. Directorii respectivi „au pornit de la premisa că liderii şcolii sunt, esenţialmente, «purtători de valori» (...) îmbunătăţirea serviciilor şcolii nu este o ştiinţă tehnocrată, cât un proces de căutare a celor mai bune căi de inoculare a anumitor valori educaţionale în practica (...) anumitor şcoli" (2003 : 128). Aceşti autori afirmă că directorii implicaţi în studiul de caz îşi fundamentau practica managerială şi de leadership pe astfel de abordări orientate spre valori :

> Liderii şcolilor din studiul nostru de caz evitau, în mod evident, practicarea unui „leadership fals", filtrând politicile guvernamentale prin propriile sisteme de valori. Persoanele intervievate ne reaminteau constant de sistemele de valori bine închegate ale şcolii şi de măsura în care viziunea şi valorile erau împărtăşite şi articulate de toţi cei implicaţi (*ibid.* : 131).

Răspunsul lui Wright (2003) la cercetarea efectuată de Gold şi colaboratorii săi pune sub semnul întrebării măsura în care chiar şi liderii „principiali" pot contesta sau modifica politicile guvernamentale. În opinia sa, aceşti directori sunt tot „lideri falşi", pentru că valorile lor nu pot eluda imperativele guvernului :

> [Gold şi colaboratorii săi] nu oferă dovezi clare privind modul în care aceste valori au influenţat interfaţa dintre anumite iniţiative guvernamentale şi acţiunea în aceste şcoli (...) „leadershipul fals" (...) presupune de fapt imposibilitatea liderilor şcolari de a lua decizii care se opun în mod legitim anumitor iniţiative şi norme guvernamentale formulate nerealist şi care sunt adesea nefundamentate (Wright, 2003 : 140).

Este probabil ca această dezbatere să continue, dar problema centrală se raportează la puterea relativă a guvernelor şi a liderilor din şcoli de a stabili obiectivele şi scopurile educaţiei în anumite instituţii de învăţământ. Guvernele au puterea constituţională de a-şi impune voinţa, dar inovaţiile de succes reclamă angajamentul celor care trebuie să implementeze aceste schimbări. Dacă profesorii şi liderii consideră că o iniţiativă este nepotrivită pentru copiii sau pentru elevii lor, este improbabil ca aceştia să o implementeze cu entuziasm. Prin urmare, guvernele şi-ar dori ca şcolile să practice un leadership vizionar, atâta vreme cât aceste viziuni nu se îndepărtează prea mult de la imperativele guvernamentale.

Furlong (2000) adaugă că un control crescut al guvernului în domeniul educaţiei are implicaţii majore asupra statutului cadrelor didactice ca profesionişti. Acesta susţine că în Anglia şi în Ţara Galilor profesionismul există graţie guvernului, datorită dominanţei unui curriculum naţional prescriptiv şi a monitorizării centralizate a activităţii profesorilor.

Natura procesului de determinare a finalităţilor este o variabilă majoră în diferitele modele de management şi de leadership educaţional ce vor fi discutate în capitolele următoare.

Ce este leadershipul educaţional?

Gunter (2004) arată că sintagmele utilizate pentru a defini acest domeniu au variat de la „administraţie educaţională" la „management educaţional" şi, mai recent, la „leadership educaţional". În Anglia, această schimbare este ilustrată cel mai pregnant de înfiinţarea Colegiului Naţional pentru Leadership Şcolar în 2000, o „schimbare de paradigmă" în concepţia lui Bolam (2004). Vom analiza diferenţele dintre management şi leadership pe parcursul acestui capitol. Există multe conceptualizări diferite ale leadershipului, care l-au determinat pe Yukl (2002 : 4-5) să susţină că „definiţia leadershipului este arbitrară şi subiectivă. Unele definiţii sunt mai utile decât altele, dar nu se poate spune că există o definiţie «corectă»". Se pot identifica trei dimensiuni ale leadershipului ca bază pentru dezvoltarea unei definiţii funcţionale.

Leadershipul ca influenţă

Un element central în multe definiţii ale leadershipului vizează existenţa unui proces de influenţă.

> Cele mai multe definiţii ale leadershipului reflectă ipoteza conform căreia acesta implică un proces de influenţă socială incluzând o dimensiune intenţionată exercitată de un singur individ [sau de un grup] asupra altor indivizi [sau grupuri] cu scopul de a structura activităţile şi relaţiile dintr-un grup sau dintr-o organizaţie (Yukl, 2002 : 3).

Conform definiţiei lui Cuban (1988 : 193), procesul de influenţă este orientat spre obţinerea anumitor rezultate : „Leadershipul, prin urmare, presupune că motivaţia şi acţiunile unor oameni sunt direcţionate de alţi oameni cu scopul atingerii anumitor scopuri ; acesta implică atât luarea unor iniţiative, cât şi asumarea unor riscuri”. Bush (2008a : 277) face referire la trei aspecte-cheie ale acestor definiţii :

- Conceptul de bază este mai degrabă cel de *influenţă*, şi nu de autoritate. Ambele sunt dimensiuni ale puterii, dar ultimul tinde să se regăsească în poziţii formale, precum cea de director, în timp ce primul poate fi exercitat de oricine din şcoală sau din colegiu. Leadershipul este independent de autoritatea poziţiei, însă managementul este direct legat de aceasta.
- Procesul este *intenţionat*. Individul care doreşte să îşi exercite influenţa o face pentru a atinge anumite scopuri.
- Influenţa poate fi exercitată atât de *grupuri*, cât şi de indivizi. Această idee susţine conceptul de *leadership distribuit* şi de echipe de leadership. „Acest aspect al leadershipului îl caracterizează drept un proces fluid, care poate să apară din orice parte a şcolii, independent de poziţiile formale de management şi care se poate regăsi în orice membru al organizaţiei, inclusiv în personalul asociat şi în elevi” (*ibid.* : 277).

Leadershipul şi valorile

Noţiunea de „influenţă” este neutră prin faptul că nici nu explică, nici nu recomandă scopurile sau acţiunile ce ar trebui avute în vedere. Cu toate acestea, leadershipul este asociat tot mai mult cu valorile. Aşteptările sunt ca liderii să-şi fundamenteze acţiunile pe valori personale şi profesionale clare. Greenfield şi Ribbins (1993) susţin că leadershipul începe cu „caracterul” liderilor, exprimat în termeni de valori personale, conştiinţă de sine, precum şi în capacitate

emoţională şi morală. Anterior, Greenfield (1991 : 208) făcea distincţia dintre valori şi raţiune : „Valorile se află în spatele raţiunii. Pentru ca raţiunea să fie ceea ce este, trebuie să se construiască pe un fundament valoric. Valorile sunt afirmate, alese, impuse sau crezute. Acestea nu pot fi nici cuantificate şi nici măsurate".

Cercetarea lui Day, Harris şi Hadfield (2001) în 12 şcoli „eficiente" din Anglia şi din Ţara Galilor a dus la concluzia că „liderii buni îşi asumă şi susţin o serie clară de valori personale şi educaţionale, reprezentând scopurile morale pentru şcolile lor" (*ibid.* : 53). Aceasta presupune că valorile sunt „alese", dar Bush (2008a : 277) susţine că cele dominante sunt cele de origine guvernamentală şi adaugă că acestea sunt „impuse" liderilor şcolari. Există o probabilitate mai mare ca profesorii şi liderii să manifeste entuziasm faţă de schimbare atunci când simt că aceasta le „aparţine", şi nu atunci când le este impusă. Pe baza cercetărilor efectuate în şcolile din Canada, Hargreaves (2004) afirmă că profesorii asociază schimbările iniţiate de ei înşişi cu o experienţă emoţională pozitivă, în timp ce schimbările impuse se reflectă în sens opus la nivel emoţional.

Leadershipul şi viziunea

De peste 20 de ani, viziunea este considerată o componentă esenţială a leadershipului eficient. Southworth (1993 : 73-74) sugerează că cei aflaţi în posturi de conducere sunt motivaţi să muncească mult „deoarece leadershipul lor înseamnă urmărirea viziunilor individuale" (*ibid.* : 74). Studiul lui Dempster şi Logan (1998) derulat în 12 şcoli australiene demonstrează că aproape toţi părinţii (97%) şi profesorii (99%) se aşteaptă ca directorul să-şi exprime clar viziunea, în timp ce 98% dintre respondenţii ambelor grupe se aşteaptă ca liderul să dezvolte un plan strategic pentru a-şi pune viziunea în aplicare.

Concluziile acestor studii aduc argumente în sprijinul ideii de leadership vizionar, însă analiza lui Foreman (1998) indică un nucleu referenţial încă problematic. Potrivit lui Fullan (1992a : 83), „construirea unei viziuni este un proces dinamic sofisticat, pe care puţine organizaţii îl pot susţine". Într-o altă publicaţie, Fullan (1992b) este mai critic, sugerând că liderii vizionari ar putea face mai mult rău decât bine şcolilor la conducerea cărora se află :

> Accentul actual pe viziune în leadership poate induce în eroare. Viziunea îi poate orbi pe lideri în mai multe feluri (...). Directorul energic şi carismatic, care „transformă radical şcoala" în patru-cinci ani, poate (...) fi un model fals şi amăgitor (...) ipoteza mea este că cele mai multe dintre aceste şcoli intră în declin odată cu plecarea liderului (...). Directorii sunt orbiţi de propria viziune atunci când

simt că trebuie să manipuleze profesorii şi cultura şcolii pentru a i se conforma (*ibid.* : 19).

Studiul lui Bolam şi al colaboratorilor săi (1993) ilustrează un număr de probleme legate de dezvoltarea şi articularea „viziunii" în şcolile din Anglia şi din Ţara Galilor. Studiul lor privind 12 şcoli autoselectate ca „eficiente" arată că cei mai mulţi dintre directorii acestora au putut descrie „un fel de viziune", dar „s-au diferenţiat prin capacitatea de a articula aceste viziuni mai mult sau mai puţin sofisticate" (*ibid.* : 33). În plus, viziunile erau arareori aplicabile la contextul şcolii. Nu erau „nici surprinzătoare, nici frapante, nici controversate, ci foarte asemănătoare cu ceea ce s-ar putea aştepta de la sistemul educaţional britanic" (*ibid.* : 35).

Este evident că articularea unei viziuni clare are potenţialul de a dezvolta şcoala, dar dovezile empirice ale eficacităţii acesteia ridică încă semne de întrebare. Se face simţită o preocupare mai accentuată faţă de capacitatea liderilor din şcoli de a elabora o viziune specifică pentru instituţie, având în vedere caracterul centralizat al deciziilor legate de obiectivele şi conţinutul curriculumului. O parte dintre directori s-ar putea simţi suficient de încrezători încât să conteste politicile oficiale în modul descris de Bottery (1998 : 24) ; „de la sfidare, mergând până la subversiune şi ignorare ; de la ridiculizare până la «stai să vedem» şi ajungând la testare ; şi, în câteva cazuri (excepţionale), adoptarea lor". Cu toate acestea, cei mai mulţi sunt precum „Alison" a lui Bottery (2007 : 164), care examinează fiecare aspect din raportul OFSTED pentru şcoala lor.

Hoyle şi Wallace (2005 : 11) critică importanţa accentuată care se acordă viziunii. „Retorica vizionară este o formă a discursului managerial foarte răspândită în şcoli odată cu reformele din educaţie." Autorii pun în contrast „retorica vizionară" cu „realitatea prozaică" trăită de personalul din şcoli, de elevi şi de părinţii acestora : „Dacă toată retorica vizionară ar corespunde realităţii, cadrele didactice nu ar mai încerca să renunţe la profesie în proporţie atât de mare (o treime) ?" (*ibid.* : 12). Hoyle şi Wallace adaugă totodată că aceste viziuni trebuie să fie conforme cu aşteptările sistemului centralizat şi să-i satisfacă pe inspectorii OFSTED ; „orice viziune doriţi, atâta vreme cât aceasta este şi a guvernului" (*ibid.* : 139).

Diferenţa dintre leadership şi management educaţional

Aşa cum s-a precizat mai devreme, terminologia utilizată pentru a descrie organizarea organismelor educaţionale, activităţile desfăşurate de directori şi

de personalul didactic a evoluat de la „administraţie”, încă răspândită în America de Nord şi în Australia, spre exemplu, către „management” şi, mai recent, spre „leadership”. Bush (2008a: 276) ridică întrebarea dacă acestea reprezintă doar schimbări semantice ori dacă impun o transformare mai profundă în conceptualizarea conducerii. Hoyle şi Wallace (2005: viii) observă că „leadershipul” a depăşit recent „managementul” ca descriptor principal a ceea ce presupun conducerea şi îmbunătăţirea instituţiilor din domeniul serviciilor publice.

Cuban (1988) oferă una dintre cele mai clare distincţii, asociind leadershipul cu schimbarea şi managementul cu „menţinerea”. De asemenea, autorul punctează importanţa ambelor dimensiuni ale activităţii organizaţionale:

> Prin leadership mă refer la influenţarea acţiunilor altora pentru a obţine rezultate dezirabile. Liderii sunt acei oameni care dau contur scopurilor, motivaţiei şi acţiunilor altora. Adesea, aceştia iniţiază schimbarea pentru a atinge fie scopuri deja existente, fie scopuri noi (...). Leadershipul (...) solicită (...) multă ingeniozitate, energie şi talent (...).
> Managementul presupune menţinerea eficienţei activităţilor curente ale organizaţiei. Deşi, adesea, managementul reclamă deprinderi de leadership, funcţia sa globală este de a menţine, şi nu de a schimba. Preţuiesc atât managementul, cât şi leadershipul, fără a-l avantaja pe niciunul, din moment ce diferitele contexte solicită răspunsuri pe măsură (*ibid.*: xx).

Studiul lui Day, Harris şi Hadfield (2001) referitor la 12 şcoli „eficiente” aduce în discuţie o serie de dileme privind leadershipul şcolar. Una dintre acestea are în vedere managementul, asociat birocraţiei şi leadershipului, care este perceput ca fiind axat pe dezvoltarea resurselor umane. „Dezvoltarea şi menţinerea” dau naştere unei noi contradicţii, legată de distincţia punctată de Cuban (1988) mai sus.

Bush (1998: 328) leagă leadershipul de valori sau de scop, în timp ce managementul este avatarul implementării sau al aspectelor de ordin tehnic. Leadershipul şi managementul sunt la fel de importante în condiţiile în care şcolile şi colegiile doresc să fie eficiente şi să-şi atingă obiectivele. Dacă o viziune clară poate fi esenţială în stabilirea naturii şi a direcţiei schimbării, la fel de importantă este asigurarea că implementarea inovaţiilor se subscrie eficienţei şi că funcţiile obişnuite ale şcolii se desfăşoară cu eficacitate în timp ce anumite elemente sunt supuse schimbării:

> Metodele (...) [sunt] la fel de importante precum cunoaşterea, înţelegerea şi orientarea valorilor (...). Construirea acestui tip de dihotomie între ceva pur numit

„leadership” şi ceva „murdar” numit „management” ori între valori şi scopuri, pe de o parte, metode şi deprinderi, pe de altă parte, ar fi un dezastru (Glatter, 1997 : 189).

> Există o diferenţă între a conduce şi a gestiona, dar ambele sunt importante. Organizaţiile hipergestionate şi subconduse vor pierde în cele din urmă sentimentul că funcţionează într-un anumit spirit sau pentru un anumit scop. Organizaţiile slab gestionate, însă cu lideri puternici şi carismatici s-ar putea menţine temporar pe linia de plutire, ca mai apoi să se prăbuşească. Provocarea organizaţiilor moderne presupune perspectiva obiectivă a managerului, alături de sclipirile vizionare şi dedicarea liderului înţelept (Bolman şi Deal, 1997 : xiii-xiv).

Aceste avertismente se regăsesc în observaţiile lui Leithwood (1994), potrivit căruia aceste diferenţe nu sunt uşor de evidenţiat în practica de zi cu zi a directorilor, dar şi în ale lui Hallinger (2003), care susţine că abordarea rolului directorului din perspectiva leadershipului nu îi diminuează acestuia îndatoririle manageriale.

Atât în Marea Britanie, cât şi oriunde în altă parte, dihotomia vizează preferinţa pentru leadership la nivel normativ, mai ales prin înfiinţarea şi prin activităţile Colegiului Naţional, cu toate că guvernele încurajează o abordare tehnico-raţională prin accentul pe performanţă şi răspundere publică (Glatter, 1999 ; Levačić *et al.*, 1999 ; Gunter 2004). În practică, şcolile şi colegiile au nevoie de un leadership vizionar, în măsura în care un curriculum centralizat o poate permite, dar *şi* de un management eficient.

Perspectiva cronologică asupra leadershipului şi managementului educaţional

Originile şi dezvoltarea managementului educaţional ca disciplină de studiu distinctă au fost documentate de Hughes (1985), Hughes şi Bush (1991), Bush (1999), Glatter (1999) şi Bolam (2004). Totul a început în Statele Unite în prima jumătate a secolului XX. Ecouri pronunţate au avut mai ales studiile lui Taylor (1947), a cărui „mişcare pentru management ştiinţific” face încă obiectul unor dezbateri aprinse, iniţiate mai ales de cei care se opun abordării „managerialiste” a educaţiei. Contribuţii importante în domeniu a adus şi autorul francez Fayol (1916), ale cărui „principii generale de management” sunt încă de impact. Studiile lui Weber (1947) despre „birocraţie” reverberează şi în practicile zilelor noastre, astfel încât acest subiect va fi tratat mai pe larg în capitolul 3.

Toate aceste teorii s-au dezvoltat în afara sistemului de educaţie, fiind ulterior implementate la nivelul şcolilor şi colegiilor, cu rezultate contrastante. Celelalte modele discutate în această carte s-au dezvoltat în spaţiul educaţional sau au fost aplicate la nivelul şcolilor şi al colegiilor în contextul în care acestea au fost suspuse unor transformări.

În Marea Britanie, managementul educaţional s-a impus ca disciplină de studiu abia spre finalul anilor 1960, dezvoltându-se însă cu rapiditate. În 1983, Departamentul pentru Educaţie şi Ştiinţe (DES) a sponsorizat un program de formare pentru directori şi a înfiinţat Centrul Naţional de Dezvoltare pentru Formare în Management Şcolar din cadrul Universităţii Bristol. Cursurile universitare în domeniu au devenit apoi tot mai populare (Hughes *et al.*, 1981 ; Gunter, 1997).

În 1989, guvernul britanic a numit un Grup de Lucru pentru Management Şcolar, al cărui raport (School Management Task Force – SMTF, 1990) a trasat agenda privind dezvoltarea domeniului pentru anii următori. Probabil cea mai importantă moştenire a acestei entităţi a fost înfiinţarea unor programe de mentorat pentru noii directori.

Următorul pas major în Anglia şi Ţara Galilor a fost înfiinţarea Agenţiei de Formare a Cadrelor Didactice (TTA), a cărei activitate s-a orientat atât spre leadership şi management, cât şi spre programele de mentorat pentru profesori. TTA a delimitat şi a impus Calificarea Profesională Naţională pentru Directori (NPQH), primul program de pregătire adresat directorilor aspiranţi, în 1997. NPQH a devenit obligatoriu pentru noii directori începând cu anul 2009.

Colegiul Naţional

Cea mai importantă etapă în această cronologie a reprezentat-o înfiinţarea Colegiului Naţional pentru Leadership Şcolar (NCSL) în noiembrie 2000. Nu întâmplător, titulatura Colegiului exclude termenul „management" şi punctează astfel tendinţa normativă spre „leadership". Colegiul şi-a asumat responsabilitatea pentru programele de dezvoltare în domeniul leadershipului, inclusiv pentru NPQH, şi a adus noi propuneri pentru activitatea responsabililor pe arii curriculare, a noilor directori, a consultanţilor şi a echipelor de leadership. Din anul 2009, sfera activităţilor instituţiei s-a lărgit prin includerea leadershipului pentru serviciile destinate copiilor, cu redenumirea ulterioară în Colegiul Naţional pentru Leadershipul Şcolilor şi pentru Serviciile pentru Copii (Colegiul Naţional). Fostul director de cercetări, Geoff Southworth, afirmă că intenţia Colegiului a fost „de a oferi o viziune unitară la nivel naţional asupra dezvoltării

şi cercetării în domeniul leadershipului şcolar" (2004a : 340). De asemenea, Southworth face referire la „părerea generală" potrivit căreia „calitatea leadershipului se reflectă în integritatea, performanţele şi în dezvoltarea unei organizaţii" (*ibid.* : 341).

Discutarea rezultatelor şi a limitărilor Colegiului Naţional nu face obiectul acestui volum, dar se poate vorbi despre cinci puncte tari principale :

- viziune unitară la nivel *naţional* ;
- programe pentru diferite trepte de carieră ;
- accent pe practică ;
- programe fundamentate în cercetare ;
- anvergură şi impact impresionante (Bush 2008b : 79-82).

Bush (2008b : 82-86) identifică totodată cinci limitări ale Colegiului :

- standardele sale intelectuale sunt prea modeste ;
- accentul pe practică se realizează în detrimentul teoriei şi cercetării ;
- implementarea programelor cu ajutorul practicienilor limitează inovaţia ;
- dominarea dezvoltării leadershipului şcolar nu este benefică ;
- în mod nejustificat, este influenţat de guvern.

Se poate afirma că modificarea titulaturii şi a misiunii ar putea dilua „brandul" Colegiului, însă doar trecerea timpului va confirma.

Colegiul Naţional are de asemenea un rol internaţional important, deşi acesta pare să fi intrat în declin (Bush, 2008c). Una dintre primele sale decizii a fost să organizeze o serie de vizite de studiu la centre internaţionale de leadership. Fiecare vizită a implicat echipe de doi sau trei specialişti, incluzând directori de şcoală, personalul din conducerea Colegiului, precum şi alţi profesionişti a căror activitate era legată direct de Colegiu. S-au vizitat 15 centre din şapte ţări : Australia, Canada, Hong Kong, Noua Zeelandă, Singapore, Suedia şi Statele Unite.

Raportul vizitelor (Bush şi Jackson, 2002) a arătat că o serie de alte ţări se aflau mult înaintea Angliei şi a Ţării Galilor în privinţa dezvoltării programelor naţionale sau de stat pentru potenţialii directori. În Canada şi în cea mai mare parte a Statelor Unite, spre exemplu, nu este posibilă numirea ca director/ director adjunct fără parcurgerea, în prealabil, a unui program de masterat în administraţie educaţională. În mod similar, Singapore a introdus un program naţional de calificare pentru directorii de şcoli încă din 1984.

Colegiul Naţional a influenţat domeniul leadershipului şcolar la nivel global. În Statele Unite, spre exemplu, Levine (2005 : 54) afirmă că instituţia a oferit „cel mai promiţător model pe care l-am văzut, punând la dispoziţie exemple de bună practică pe care programele de administraţie educaţională le-ar putea imita". Şcoala de Leadership şi Administraţie „Matthew Goniwe" din Africa de Sud a fost modelată, într-o anumită măsură, după Colegiu, deşi la o scară mult mai mică şi deservind o singură provincie (Bush, 2008b : 79).

În concluzie, climatul dezvoltării pentru leadership şi management educaţional nu a fost niciodată mai dinamic. Conştientizarea rolului esenţial al unui leadership de calitate pentru rezultatele educaţiei a condus la ideea că programele de formare trebuie să dezvolte cunoştinţele, deprinderile şi înţelegerea necesare conducerii unei unităţi de învăţământ în contextul unei economii tot mai globalizate. Această cerinţă este importantă mai ales pentru şcolile descentralizate şi pentru colegii.

Descentralizarea şi autonomia în management

Şcolile şi colegiile operează într-un cadru legislativ trasat de parlamentul naţional, regional sau statal. Unul dintre aspectele-cheie ale unui asemenea cadru este gradul de descentralizare din sistemul educaţional. Sistemele puternic centralizate tind să fie birocratice şi să permită un spaţiu decizional restrâns şcolilor şi comunităţilor locale. Sistemele descentralizate, pe de altă parte, acordă mai multă putere nivelurilor subordonate. Acolo unde puterea este atribuită nivelului instituţional putem vorbi despre „management autonom".

Lauglo (1997) leagă centralizarea de birocraţie, definind-o în felul următor :

> Centralismul birocratic presupune concentrarea luării deciziilor asupra unei game de probleme la nivelul autorităţii centrale, lăsând un spaţiu restrâns pentru rutina implementării nivelurilor inferioare din cadrul organizaţiei (...) un minister ar putea lua decizii foarte detaliate în ceea ce priveşte scopurile şi obiectivele, curriculumul şi materialele de predare, metodele utilizate, modalitatea de angajare a personalului şi atribuţiile acestuia, admiterea elevilor, evaluarea şi certificarea, finanţele şi bugetul, inspecţiile/evaluările pentru monitorizarea performanţelor (*ibid.* : 3-4).

Lauglo (1997 : 5) afirmă că „centralismul birocratic este prezent în multe dintre ţările în curs de dezvoltare", cu exemple provenind atât din mediul colonial, fundamentat în planificare centralizată, cât şi din mediul postcolonial. Tanzania este un exemplu de astfel de ţară ce face eforturi în prezent pentru

reducerea centralizării (Babyegeya, 2000), în timp ce Seychelles ilustrează natura centralizată a multor foste ţări coloniale (Purvis, 2007).

Sistemele centralizate nu sunt caracteristice doar fostelor ţări coloniale. Derouet (2000 : 61) susţine că Franţa „a fost cel mai centralizat sistem din lume" în anii 1960 şi 1970, în timp ce Fenech (1994 : 131) afirmă că sistemul educaţional maltez este încă „puternic centralizat". Bottery (1999 : 119) observă că sistemul educaţional din Regatul Unit „a parcurs un proces continuu şi intens de centralizare în ultimii 30 de ani". În Grecia, sistemul public de educaţie este supus de asemenea centralismului şi birocraţiei.

Descentralizarea presupune un proces de reducere a rolului central al guvernului în planificarea şi furnizarea educaţiei. Acesta poate îmbrăca o varietate de forme :

> Descentralizarea în educaţie înseamnă o schimbare în distribuirea autorităţii, mutând accentul de la „vârf" spre nivelurile inferioare ale ierarhiei (...). Diferitele forme de descentralizare variază ca justificare şi ca modalitate de distribuire a autorităţii (Lauglo, 1997 : 3).

Principalele forme de descentralizare sunt :

- federalismul, ilustrat de ţări precum Australia, Germania, India sau Statele Unite ;
- cedarea autorităţii, ca, de exemplu, în Regatul Unit ;
- deregularizarea, ca în cazul Republicii Cehe (Karstanje, 1999) ;
- deconcentrarea, ca în cazul Tanzaniei (Therkildsen, 2000) ;
- democraţia participativă, implicând participarea activă a părţilor interesate la nivel instituţional, ca în cazul Australiei, Canadei, Angliei şi Ţării Galilor sau al Africii de Sud (Sayed, 1999) ;
- mecanismul de piaţă, ilustrat de Marea Britanie şi de Statele Unite.

În cadrul unui sistem educaţional pot coexista două sau mai multe astfel de modele. Spre exemplu, tendinţa spre management şcolar autonom din multe ţări (Anglia şi Ţara Galilor, Australia, Noua Zeelandă, Hong Kong) este susţinută atât de democraţia participativă, cât şi de mecanismul de piaţă. În Anglia şi în Ţara Galilor, şcolile şi colegiile se află la baza „pieţei educaţionale", cu elevi şi părinţi în calitate de clienţi, având posibilitatea de a alege dintr-o serie de furnizori. Definiţia lui Caldwell şi Spinks (1992 : 4) evidenţiază o legătură clară între managementul autonom şi descentralizare : „O şcoală cu management autonom face parte dintr-un sistem de educaţie ce a fost supus unei

descentralizări semnificative şi consistente, în cadrul căruia şcolii i s-a acordat autoritatea de a lua decizii legate de alocarea resurselor".

Cercetările în domeniul managementului autonom în Anglia şi Ţara Galilor (Bush *et al.*, 1993 ; Levačić, 1995 ; Thomas şi Martin, 1996) susţin că mutarea accentului spre autonomie a fost benefică pentru şcoli. Aceste dovezi din spaţiul britanic sunt confirmate de studiile internaţionale în domeniu (OECD, 1994). Caldwell (2008), unul dintre fondatorii mişcării „şcolilor cu management autonom", susţine că beneficiile unui astfel de sistem sunt evidente :

> Şcolile cu management autonom reprezintă o manifestare a unei tendinţe generale de descentralizare în educaţia publică (...). Fiecare şcoală conţine un amestec unic de nevoi de învăţare, interese, aptitudini şi aspiraţii ale elevilor şi doar la nivelul şcolii se poate decide care este distribuţia optimă a resurselor pentru obţinerea celor mai bune rezultate, date fiind condiţiile unice (*ibid.* : 249).

Se poate considera că şcolile şi colegiile autonome sunt mai eficiente, însă totul depinde de natura şi de calitatea leadershipului intern şi a managementului. Cercetarea realizată de Dellar (1998) în 30 de şcoli secundare din Australia, spre exemplu, demonstrează că managementul local avea succes acolo unde climatul şcolar era pozitiv, cu implicarea personalului şi a reprezentanţilor comunităţii în procesul de luare a deciziilor. De asemenea, managementul autonom lărgeşte orizonturile leadershipului şi ale managementului, oferindu-le directorilor şi personalului de conducere posibilitatea de a exercita un impact mai mare asupra rezultatelor şcolii decât era posibil în era controlului exercitat de stat.

Importanţa contextului educaţional

Ca domeniu de studiu şi practică, managementul educaţional derivă din principiile de management aplicate iniţial în comerţ şi industrie, cu precădere în Statele Unite. Dezvoltarea bazei teoretice a presupus în mare măsură aplicarea modelelor industriale în context educaţional. Pe măsură ce domeniul s-a impus ca disciplină de studiu propriu-zisă, teoreticienii şi practicienii acesteia au dezvoltat modele alternative pe baza observaţiilor şi experienţelor din şcoli şi colegii. Până în secolul XXI, principalele teorii, prezentate în acest volum, au fost dezvoltate fie în context educaţional, fie s-au constituit ca adaptări ale modelelor industriale pentru a întruni cerinţele specifice ale şcolilor şi colegiilor.

Leadershipul şi managementul educaţional au evoluat de la stadiul de domeniu nou, dependent de idei dezvoltate într-un context diferit, până la cel al unei discipline independente, construită pe teorii proprii şi pe date empirice care le-au testat legitimitatea în context educaţional. Această tranziţie a fost însoţită de polemici aprinse privind măsura în care educaţia ar putea fi considerată fie un nou câmp de aplicare a principiilor generale de leadership şi management, fie o disciplină separată, materializată într-un corp propriu de cunoştinţe.

Potrivit unui curent de opinie, există principii generale ale managementului ce pot fi aplicate tuturor contextelor organizaţionale. Ideea unei abordări generale a formării managerilor porneşte de la premisa că anumite funcţii sunt comune pentru orice tip de organizaţie. Acestea includ managementul financiar, managementul resurselor umane, precum şi relaţiile cu clienţii organizaţiei, dar şi cu restul comunităţii. Dezbaterile privind cea mai potrivită relaţie dintre managementul general şi cel specific educaţiei au fost readuse în prim-plan din 1995, odată cu accentul plasat de TTA pe necesitatea de a lua în calcul „bunele practici din afara sferei educaţiei" în elaborarea programelor de dezvoltare profesională. Spre exemplu, documentul care enunţă Standardele Naţionale afirmă că acestea „reflectă demersurile realizate în domeniul standardelor de management de specialişti care îşi desfăşoară activitatea în afara educaţiei" (Teacher Training Agency, 1998 : 1), iar „cunoştinţele de care au nevoie directorii derivă din surse atât interne, cât şi externe educaţiei" (*ibid.* : 3).

Acceptarea „celor mai bune practici din afara sferei educaţiei" pare a fi indiscutabilă, presupunând că definiţiile atribuite „bunelor practici" sunt în general înţelese şi acceptate. În realitate, există o serie de aspecte problematice :

- Cine decide ce înseamnă bună practică, fără a mai discuta despre „cea mai bună" ?
- Cum poate fi adaptată o astfel de practică pentru a fi utilizată în pregătirea liderilor şi managerilor educaţionali ?
- Buna practică are caracter universal ori se pliază doar pe un cadru şcolar anume ?

Discutând această problemă, Glatter (1997 : 187) susţine că „nu este întotdeauna clar ce constituie bună practică în management în afara educaţiei. La fel ca în educaţia însăşi, există abordări diferite şi curente de gândire opuse". Ulterior, Glatter şi Kydd (2003 : 240) adaugă că „este necesară o delimitare riguroasă, iar criteriile pentru a evalua ceea ce poate reprezenta «cea mai bună» practică ar trebui specificate clar".

Există câteva argumente care sprijină ideea că educaţia impune necesităţi diferite ce reclamă o abordare distinctă. Acestea includ :

- dificultatea de a stabili şi de a măsura obiectivele educaţionale ;
- „clienţii" sau „rezultatele" instituţiilor de educaţie – copiii şi tinerii ;
- nevoia practicienilor din domeniul educaţiei de a avea un nivel ridicat de autonomie în clasă ;
- faptul că mulţi dintre responsabilii de comisii metodice din şcoli, mai ales din cele primare, au puţin timp la dispoziţie pentru latura managerială a muncii lor.

Mai importantă decât aceste aspecte este cerinţa ca liderii şi managerii educaţionali să se axeze pe dimensiunile specific educaţionale ale muncii lor. Scopul primordial al instituţiei de învăţământ este să promoveze un demers educaţional eficient. Aceste aspecte esenţiale sunt unice pentru educaţie şi este improbabil ca „cele mai bune practici din afara sferei educaţiei" să fie de ajutor în abordarea acestor probleme profesionale. Pe măsură ce „leadershipul centrat pe învăţare" câştigă teren (*e.g.*, Southworth, 2004b), accentul ar trebui să cadă pe învăţarea din teoria şi practica leadershipului şcolar. Domeniul afacerilor are puţine de oferit în acest sens, deşi o parte dintre ideile sale au fost împrumutate în educaţie, în special cele legate de managementul resurselor umane (Bush şi Middlewood, 2005) şi de marketing (Foskett, 2002). Cu toate acestea, trăsăturile distincte ale unităţilor de învăţământ presupun o anumită precauţie în implementarea modelelor şi practicilor manageriale născute în contexte noneducaţionale. Aşa cum autorul american Baldridge nota cu peste 30 de ani în urmă, sunt necesare evaluarea atentă şi adaptarea modelelor înainte ca acestea să poată fi aplicate în mod legitim la nivelul organizaţiilor cu profil educaţional.

> Teoriile clasice ale managementului nu pot fi transpuse în mediul organizaţiilor cu profil educaţional fără o analiză prealabilă a viabilităţii lor în contextul unic al acestora (...). Prin urmare, trebuie să fim atenţi atunci când vrem să gestionăm sau să ameliorăm (...) domeniul educaţiei cu tehnici de „management modern" împrumutate din domeniul afacerilor, de exemplu. Un astfel de împrumut ar putea fi justificat, însă trebuie abordat cu multă grijă (Baldridge *et al.*, 1978 : 9).

Leadershipul instruirii

Există câteva modele de leadership educaţional, ce urmează să fie prezentate în capitolul 2. Majoritatea modelelor vor fi discutate în detaliu în capitolele ulterioare. Cu toate acestea, leadershipul instruirii nu face obiectul acestui volum, deoarece are în vedere direcţia influenţei, în detrimentul naturii şi sursei acesteia, astfel încât subiectul va fi abordat aici.

Accentul tot mai pronunţat pe managementul predării şi al învăţării, ca activităţi-nucleu în cadrul unităţilor de învăţământ, a dat naştere conceptului de „leadership al instruirii" sau leadership „centrat pe învăţare", adus în prim-plan şi susţinut mai ales de Colegiul Naţional englez. Leithwood, Jantzi şi Steinbach (1999 : 8) îi critică lipsa unor descriptori specifici şi sugerează că acest concept ar putea avea o varietate de sensuri. „Leadershipul instruirii (...) presupune ca în centrul atenţiei liderilor să se afle comportamentul profesorilor angajaţi în activităţi care influenţează direct dezvoltarea elevilor". Definiţia lui Bush şi Glover punctează direcţia procesului de influenţare :

> Leadershipul instruirii este centrat pe predare şi învăţare, precum şi pe comportamentul profesorilor în lucrul cu elevii. Influenţa liderilor ţinteşte spre favorizarea învăţării cu ajutorul profesorului. Accentul cade pe direcţia şi impactul influenţei şi mai puţin pe procesul propriu-zis de exercitare a influenţei (2002 : 10).

Cercetarea autorilor Blasé şi Blasé (1998), incluzând 800 de directori din şcolile primare, gimnaziale şi din liceele americane, sugerează că un comportament eficient în cadrul leadershipului instruirii implică trei aspecte :

- dialogul cu profesorii (conferenţierea) ;
- promovarea dezvoltării profesionale în rândul profesorilor ;
- încurajarea predării reflexive.

Sintagma „leadership al instruirii" provine din America de Nord, fiind substituită în Anglia, dar şi în alte sisteme educaţionale de „leadership centrat pe învăţare". Rhodes şi Brundrett (2010) susţin că cea de-a doua variantă este mai generoasă ca sens şi are un potenţial mai mare de a influenţa şcoala şi rezultatele elevilor. Autorii „explorează tranziţia de la leadershipul instruirii, preocupat de asigurarea calităţii predării, la leadershipul pentru învăţare, care încorporează un spectru mai larg de acţiuni ce sprijină învăţarea şi rezultatele învăţării" (*ibid.*). Southworth (2004b : 78-83) susţine că liderii pot influenţa învăţarea prin trei strategii de bază :

- modelare;
- monitorizare;
- dialog.

Modelarea înseamnă puterea exemplului. Liderii centraţi pe învăţare sunt modele pentru ceilalţi pentru că sunt preocupaţi de actul predării, de învăţare şi de specificul grupurilor de elevi, dorind să ştie cât mai multe în această privinţă. Monitorizarea presupune vizitarea claselor, asistarea la ore şi furnizarea de feedback profesorilor. Dialogul creează oportunităţi pentru profesori de a realiza un schimb de idei pe tema învăţării şi a predării alături de colegi şi lideri din sistem. Deşi aspectul învăţării trebuie nuanţat puternic în activitate, liderii trebuie să aibă în vedere însă şi alte aspecte ale actului educaţional, precum socializarea, sănătatea elevilor, bunăstarea şi stima de sine, precum şi dezvoltarea unei culturi şi a unui climat favorabile, direct legate de nevoile specifice ale şcolii şi ale comunităţii locale.

Concluzie

Leadershipul şi managementul eficient sunt esenţiale pentru realizarea varietăţii de obiective stabilite pentru instituţiile de învăţământ de către factorii de decizie, în special de guvernele care asigură finanţarea. Într-o economie tot mai globalizată, o forţă de muncă educată este vitală pentru menţinerea şi creşterea competitivităţii. Societatea se aşteaptă ca şcolile, colegiile şi universităţile să pregătească oameni capabili să lucreze într-un mediu supus unor schimbări rapide. Profesorii, liderii şi managerii acestora sunt cei care trebuie să ridice ştacheta standardelor educaţionale.

Conceptul de *management* este dublat sau substituit de limbajul leadershipului, dar activităţile desfăşurate de directori şi de personalul de conducere rezistă unor asemenea etichetări. Managementul autonom este o practică în multe ţări, extinzând frontierele şi dimensiunile leadershipului, oferind un mai mare potenţial de a influenţa direct sau indirect rezultatele şcolilor şi ale elevilor. Liderii de succes sunt tot mai axaţi pe învăţare, acesta fiind scopul unic şi central al organizaţiilor cu profil educaţional. Totodată, aceştia sunt supuşi presiunii tendinţelor de contabilizare a unui proces educaţional „orientat spre rezultate”. Pe măsură ce aceste presiuni conjuncturale se amplifică, liderii şi managerii din sistemul de educaţie trebuie să dea dovadă de măiestrie, flexibilitate şi de cunoştinţe solide pentru a susţine instituţia pe care o conduc. Se impune ca

factorii de decizie din cadrul instituţiilor de învăţământ să asimileze datele teoretice, dar şi aspectele practice ale managementului educaţional. Competenţa presupune capacitatea de a transpune conceptele în acţiuni de succes. Capitolul următor analizează natura teoriei leadershipului şi managementului educaţional şi totodată contribuţia sa la dezvoltarea unor practici de succes.

Bibliografie

Babyegeya, E. (2000), „Education reforms in Tanzania: from nationalisation to decentralisation of schools", *International Studies in Educational Administration*, 28 (1): 2-10.

Baldridge, J.V., Curtis, D.V., Ecker, G., şi Riley, G.L. (1978), *Policy-Making and Effective Leadership*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Beare, H., Caldwell, B. şi Millikan, R. (1989), *Creating an Excellent School*, Londra: Routledge.

Blasé, J., şi Blasé, J.R. (1998), *Handbook of Instructional Leadership: How Really Good Principals Promote Teaching and Learning*, Londra: Sage Publications.

Bolam, R. (1999), „Educational administration, leadership and management: towards a research agenda", în T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter şi P. Ribbins (eds.), *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*, Londra: Paul Chapman Publishing.

Bolam, R. (2004), „Reflections on the NCSL from a historical perspective", *Educational Management, Administration and Leadership*, 32 (3): 251-268.

Bolam, R., McMahon, A., Pocklington, K., şi Weindling, D. (1993), *Effective Management in Schools*, Londra: HMSO.

Bolman, L.G., şi Deal, T.E. (1997), *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bottery, M. (1998), *Proffesionals and Policy*, Londra: Cassell.

Bottery, M. (1999), „Education under the new modernisers: an agenda for centralisation, illiberalism and inequality?", *Cambridge Journal of Education*, 29 (1): 103-120.

Bush, T. (1986), *Theories of Educational Management*, Londra: Harper and Row.

Bush, T. (1995), *Theories of Educational Management*, ediţia a II-a, Londra: Paul Chapman Publishing.

Bush, T. (1998), „The National Professional Qualification for Headship: the key to effective school leadership?", *School Leadership and Management*, 18 (3): 321-334.

Bush, T. (1999), „Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the late 1990s", *Educational Management and Administration*, 27 (3): 239-252.

Bush, T. (2001), „School organisation and management: international perspectives", lucrare prezentată la Federation of Private School Teachers of Greece Conference, Atena, mai.

Bush, T. (2003), *Theories of Educational Management*, ediţia a III-a, Londra : Sage.
Bush, T. (2008a), „From management to leadership : semantic or meaningful change ? ", *Educational Management, Administration and Leadership*, 36 (2) : 271-288.
Bush, T. (2008b), *Leadership and Management Development in Education*, Londra : Sage.
Bush, T. (2008c), *The NCSL's research role*, lucrare prezentată la Standing Conference for Research on Educational Leadership and Management, Milton Keynes, octombrie.
Bush, T., şi Glover, D. (2002), *School Leadership : Concepts and Evidence*, Nottingham : National College for School Leadership.
Bush, T., şi Jackson, D. (2002), „Preparation for school leadership : international perspectives", *Educational Management and Administration*, 30 (4) : 417-429.
Bush, T., şi Middlewood, D. (2005), *Leading and Managing People in Education*, Londra : Sage.
Bush, T., Coleman, M., şi Glover, D. (1993), *Managing Autonomous Schools : The Grant-Maintained Experience*, Londra : Paul Chapman Publishing.
Caldwell, B. (2008), „Reconceptualising the self-managing school", *Educational Management, Administration and Leadership*, 36 (2) : 235-252.
Caldwell, B., şi Spinks, J. (1992), *Leading the Self-Managing School*, Londra : Falmer Press.
Cuban, L. (1988), *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*, Albany, NY : State University of New York Press.
Day, C., Harris, A., şi Hadfield, M. (2001), „Challenging the orthodoxy of effective school leadership", *International Journal of Leadership in Education*, 4 (1) : 39-56.
Dellar, G. (1998), „School climate, school improvement and site-based management", *Learning Environments Research*, 1 (3) : 353-367.
Dempster, N., şi Logan, L. (1998), „Expectations of school leaders", în J. MacBeath (ed.), *Effective School Leadership : Responding to Change*, Londra : Paul Chapman Publishing.
Derouet, J.L. (2000), „School autonomy in a society with multi-faceted political references : the search for new ways of coordinating action", *Journal of Education Policy*, 15 (1) : 61-69.
Fayol, H. (1916), *General and Industrial Management*, Londra : Pitman.
Fenech, J. (1994), „Managing schools in a centralised system : headteachers at work", *Educational Management and Administration*, 22 (2) : 131-140.
Foreman, K. (1998), „Vision and mission", în D. Middlewood şi J. Lumby (eds.), *Strategic Management in Schools and Colleges*, Londra : Paul Chapman Publishing.
Foskett, N. (2002), „Marketing", în T. Bush şi L. Bell (eds.), *The Principles and Practice of Educational Management*, Londra : Paul Chapman Publishing.
Fullan, M. (1992a), *Successful School Improvement*, Buckingham : Open University Press.
Fullan, M. (1992b), „Visions that blind", *Educational Leadership*, 49 (5) : 19-20.
Furlong, J. (2000), „Institutions and the crisis in teacher professionalism", în T. Atkinson şi G. Claxton (eds.), *The Intuitive Practitioner*, Buckingham : Open University Press.

Glatter, R. (1997), „Context and capability in educational management", *Educational Management and Administration*, 25 (2): 181-192.

Glatter, R. (1999), „From struggling to juggling: towards a redefinition of the field of educational leadership and management", *Educational Management and Administration*, 27 (3): 253-266.

Glatter, R., şi Kydd, L. (2003), „Best practice in educational leadership and management: can we identify it and learn from it?", *Educational Management and Administration*, 31 (3): 231-244.

Gold, A., Evans, J., Earley, P., Halpin, D., şi Collarbone, P. (2003), „Principled principals? Values-driven leadership: evidence from ten case studies of «outstanding» school leaders", *Educational Management and Administration*, 31 (2): 127-138.

Greenfield, T. (1991), „Reforming and revaluing educational administration: whence and when cometh the phoenix", *Educational Management and Administration*, 19 (4): 200-217.

Greenfield, T., şi Ribbins, P. (eds.) (1993), *Greenfield on Educational Administration: Towards a Humane Science*, Londra: Routledge.

Gunter, H. (1997), *Rethinking Education: The Consequences of Jurassic Management*, Londra: Cassell.

Gunter, H. (2004), „Labels and labelling in the field of educational leadership", *Discourse – Studies in the Cultural Politics of Education*, 25 (1): 21-41.

Hallinger, P. (2003), *Reshaping the Landscape of School Leadership: A Global Perspective*, Lisse: Swets and Zeitlinger.

Hargreaves, A. (2004), „Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership", *School Leadership and Management*, 24 (3): 287-306.

Hoyle, E., şi Wallace, M. (2005), *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*, Londra: Sage.

Hughes, M. (1985), „Theory and practice in educational management", în M. Hughes, P. Ribbins şi H. Thomas (eds.), *Managing Education: The System and the Institution*, Londra: Holt, Rinehart and Winston.

Hughes, M., şi Bush, T. (1991), „Theory and research as catalysts for change", în W. Walker, R. Farquhar şi M. Hughes (eds.), *Advancing Education: School Leadership in Action*, Londra: Falmer Press.

Hughes, M., Carter, J., şi Fidler, B. (1981), *Professional Development Provision for Senior Staff in Schools and Colleges*, Birmingham: University of Birmingham.

Karstanje, P. (1999), „Decentralisation and deregulation in Europe: towards a conceptual framework", în T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter şi P. Ribbins (eds.), *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*, Londra: Paul Chapman Publishing.

Lauglo, J. (1997), „Assessing the present importance of different forms of decentralisation in education", în K. Watson, C. Modgil şi S. Modgil (eds.), *Power and Responsibility in Education*, Londra: Cassell.

Leithwood, K. (1994), „Leadership for school restructuring”, *Educational Administration Quarterly*, 30 (4): 498-518.

Leithwood, K., Jantzi, D., şi Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham: Open University Press.

Levačić, R. (1995), *Local Management of Schools: Analysis and Practice*, Buckingham: Open University Press.

Levačić, R., Glover, D., Bennett, N., şi Crawford, M. (1999), „Modern headship for the rationally managed school: combining cerebral and insightful approaches”, în T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter şi P. Ribbins (eds.), *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*, Londra: Paul Chapman Publishing.

Levine, A. (2005), *Educating School Leaders*, Washington, DC: Educating School Leaders Project.

Newman, J., şi Clarke, J. (1994), „Going about our business? The managerialism of public services”, în J. Clarke, A. Cochrane şi E. McLaughlin (eds.), *Managing School Policy*, Londra: Sage.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1994), *Effectiveness of Schooling and Educational Resource Management: Synthesis of Country Studies*, Paris: OECD.

Purvis, M.T. (2007), „School Improvement in a Small Island Developing State: The Seychelles”, lucrare de doctorat nepublicată, University of Warwick.

Rhodes, C., şi Brundrett, M. (2010), „Leadership for learning”, în T. Bush, L. Bell şi D. Middlewood (eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management*, Londra: Sage.

Sapre, P. (2002), „Realising the potential of educational management in India”, *Educational Management and Administration*, 30 (1): 101-108.

Sayed, Y. (1999), „Discourses of the policy of educational decentralisation in South Africa since 1994: an examination of the South African Schools Act”, *Compare*, 29 (2): 141-152.

School Management Task Force (SMTF) (1990), *Developing School Management: The Way Forward*, Londra: HMSO.

Southworth, G. (1993), „School leadership and school development: reflections from research”, *School Organisation*, 12 (2): 73-87.

Southworth, G. (2004a), „A response from the National College for School Leadership”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 32 (3): 339-354.

Southworth, G. (2004b), „Learning-centred leadership”, în B. Davies (ed.), *The Essentials of School Leadership*, Londra: Paul Chapman Publishing.

Taylor, F.W. (1947), *Principles of Scientific Management*, New York: Harper and Row.

Teacher Training Agency (TTA) (1998), *National Standards for Headteachers; National Standards for Subject Leaders: National Standards for Qualified Teacher Status*, Londra: TTA.

Therkildsen, O. (2000), „Contextual issues in decentralisation of primary education in Tanzania”, *International Journal of Educational Development*, 20: 407-421.

Thomas, H., şi Martin, J. (1996), *Managing Resources for School Improvement*, Londra : Routledge.

Weber, M. (1947), în T. Parsons (ed.), *The Theory of Social and Economic Organization*, Glencoe, IL : Free Press şi New York : Collier-Macmillan.

Whitty, G. (2008), „Twenty years of progress ? English education policy 1988 to the present", *Educational Management, Administration and Leadership*, 36 (2) : 165-184.

Wright, N. (2001), „Leadership, «bastard leadership» and managerialism", *Educational Management and Administration*, 29 (3) : 275-290.

Wright, N. (2003), „Principled «bastard leadership» ? : A rejoinder to Gold, Evans, Earley, Halpin and Collarbone", *Educational Management and Administration*, 31 (2) : 139-144.

Yukl, G.A. (2002), *Leadership in Organizations*, ediţa a V-a, Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall.

Capitolul 2

Modele de leadership şi management educaţional

Separarea teoriei de practică

Leadershipul şi managementul sunt deseori considerate activităţi practice în esenţă. Determinarea viziunii, articularea scopurilor, alocarea resurselor şi evaluarea eficacităţii, toate implică acţiunea. Practicienii tind să ignore teoriile şi conceptele, pe motiv că acestea sunt aparent fără nicio legătură cu situaţia „reală" din şcoală. Implementarea Legii pentru Reforma Educaţională (1988) şi a legislaţiei ulterioare în Anglia şi Ţara Galilor şi în alte ţări a dus la o evidenţiere a *practicării* leadershipului şi managementului educaţional. Directorii au fost invadaţi de prescripţii din partea politicienilor, oficialilor, din partea persoanelor din mediul academic sau a consultanţilor, legate de modul în care se conduce şi se administrează o şcoală sau un colegiu. Multe dintre aceste prescripţii sunt ateoretice, în sensul că nu sunt susţinute de valori sau concepte explicite (Bush, 1999: 246). Hoyle şi Wallace (2005: 9) spun că „politicile întrupate în mişcarea de reformă educaţională a ultimelor două decenii a suferit puţine compromisuri, bazându-se pe resursa excesivă a leadershipului şi managementului, pe care o vom numi «managerialism» pentru a asigura implementarea".

Există câteva dovezi că folosirea explicită şi sistematică a teoriei ca ghid pentru practică este neobişnuită. Unii comentatori consideră managementul ateoretic. Holmes şi Wynne, de exemplu, sunt sceptici în privinţa valorii teoriei pentru orientarea în practică:

> În administrarea educaţională poate să existe doar puţină teorie autentică. Este un câmp de aplicaţie ce depinde în final de manifestarea voinţei umane într-un context social (...). Aşadar, este neproductiv să urmărim un set de teorii (...) prin care administratorii educaţionali să-şi ghideze comportamentul administrativ (1989: 1-2).

Acest comentariu sugerează că teoria şi practica sunt considerate aspecte separate ale leadershipului şi managementului educaţional. Profesorii îşi dezvoltă

şi îşi revizuiesc teoriile, în timp ce managerii se angrenează în practică. Pe scurt, există o separare sau o discrepanţă între teorie şi practică :

> Discrepanţa dintre teorie şi practică este nodul gordian al administraţiei educaţionale. În loc să fie tăiat, acesta a devenit o trăsătură permanentă a peisajului, deoarece este încorporat în modul în care ne construim teoriile pe care le folosim (...). Discrepanţa dintre teorie şi practică va dispărea atunci când vom construi teorii diferite şi mai bune, care să anticipeze efectele practicii (English, 2002 : 1, 3).

Am putea percepe teoriile ca fiind ezoterice şi separate de practică. Totuşi, într-o disciplină aplicată, cum este managementul educaţional, valabilitatea teoriei va fi dată de relevanţa acesteia faţă de practică. Teoria are valoare şi semnificaţie dacă ajută la explicarea practicii şi dacă le oferă managerilor un ghid de acţiune. Volumul de faţă evidenţiază folosirea teoriei pentru a da o orientare practicii şi pentru a-i ghida pe manageri :

> Teoriile sunt cele mai eficiente pentru influenţarea practicii atunci când sugerează noi moduri în care evenimentele şi situaţiile pot fi percepute. Noi înţelesuri pot fi oferite prin concentrarea atenţiei asupra posibilelor interrelaţionări pe care specialistul nu le-a observat şi care pot fi explorate în continuare şi testate prin cercetare empirică. Dacă rezultatul este o înţelegere mai bună a practicii, atunci golul dintre teorie şi practică este redus semnificativ pentru toţi cei implicaţi. Teoria nu poate fi deci respinsă ca fiind irelevantă (Hughes şi Bush, 1991 : 234).

Unii scriitori afirmă că teoriile de leadership şi management educaţional nu au reuşit să creeze legături adecvate cu practica. Fullan (1996), de exemplu, spune că trebuie depusă mai multă muncă pentru a dezvolta o teorie de leadership bazată pe acţiune. Harris (2003 : 15) adaugă că „literatura de leadership existentă este în continuare dominată de teorie, care porneşte de la premisele unei perspective raţionale şi tehniciste". Aceste comentarii sugerează că mai trebuie depusă multă muncă pentru a oferi o explicaţie a practicii cu înţelesuri ce pot construi teorii robuste de leadership şi management educaţional şi care pot ghida practica de la nivelul şcolii.

Relevanţa teoriei pentru buna practică

Dacă practicienii evită teoria, atunci ei trebuie să se bazeze pe experienţă ca ghid de acţiune. Ca să aleagă răspunsul pentru o problemă, ei se bazează pe o serie de opţiuni sugerate de experienţele anterioare cu acel tip de problemă.

Totuşi, „este puţin probabil ca experienţa să fie de ajuns pentru a-i învăţa pe lideri tot ceea ce trebuie să ştie" (Copland *et al.*, 2002 : 75).

Profesorii explică uneori că decizia lor este de fapt „bun-simţ". Totuşi, aceste decizii aparent pragmatice sunt de obicei bazate pe teorii implicite : „Cunoştinţa bunului-simţ (...) implică inevitabil şi presupuneri nerostite şi limitări nerecunoscute. Procesul de teoretizare are loc fără a fi recunoscut în acest mod" (Hughes, 1985 : 31). Când un profesor sau un lider ia o decizie, aceasta reflectă, într-o anumită măsură, viziunea acelei persoane asupra organizaţiei. Viziunea sau preconcepţiile sunt conturate de experienţa şi de atitudinile generate de experienţa respectivă. Aceste atitudini iau forma unor puncte de referinţă sau a unor teorii ce inevitabil vor influenţa procesul decizional.

Day (2003 : 45) subliniază importanţa „reflecţiei critice" a practicienilor în faţa circumstanţelor complexe : „Răspunsurile directorilor la complexitatea tot mai mare şi intensitatea vieţilor lor cauzate de reforma impusă au vizat folosirea capacităţii de reflecţie într-o varietate de circumstanţe reale sau imaginate". Folosirea termenului „teorie" nu implică neapărat ceva îndepărtat de experienţa de zi cu zi a profesorului. Mai degrabă, teoriile şi conceptele pot oferi un cadru al deciziilor manageriale :

> Deoarece organizaţiile sunt complexe, surprinzătoare, înşelătoare şi ambigue, ele sunt dificil de înţeles şi condus. Trebuie să ne bazăm pe uneltele ce ne stau la dispoziţie, inclusiv pe orice idee şi teorie pe care o avem despre ce sunt organizaţiile şi cum funcţionează ele. Teoriile noastre sau imaginea noastră determină ceea ce vedem şi ceea ce facem (...). Managerii au nevoie de teorii mai bune, dar şi de abilitatea de a implementa aceste teorii cu îndemânare şi eleganţă (Bolman şi Deal, 1997 : 38).

Teoriile oferă argumente raţionale pentru luarea deciziilor. Activitatea managerială este îmbunătăţită de o conştientizare explicită a cadrului teoretic care stă la baza practicii în instituţiile educaţionale. Day (2003 : 46) avertizează că „mulţi directori (şi profesori) se bazează în mod greşit în principal pe experienţă şi pe intuiţie – cu toate limitările acestora faţă de schimbare – pentru a se ghida în cariera lor".

Există trei mari argumente ce susţin ideea că managerii au multe de învăţat dintr-o evaluare a teoriei, considerând că aceasta are fundamente ferme (Glaser şi Strauss, 1967) în realităţile practicii :

1. Utilizarea faptelor ca unic instrument de ghidare în acţiune este nesatisfăcătoare, deoarece toate dovezile necesită *interpretare*. Viaţa în şcoli şi în colegii este prea complexă pentru a le permite practicienilor să ia decizii numai pe baza

evenimentelor anterioare. Teoria oferă cadrul pentru a interpreta evenimentele. Ea oferă „modelele mentale" (Leithwood *et al.*, 1999 : 75) pentru a ajuta la înţelegerea naturii şi a efectelor practicii.
2. Dependenţa de *experienţa* personală pentru interpretarea faptelor şi luarea deciziilor este îngustă, deoarece lasă deoparte cunoştinţele altora. Familiaritatea cu argumentele şi perspectivele teoreticienilor ajută practicienii să folosească o paletă largă de experienţe şi moduri de înţelegere în rezolvarea problemelor din prezent. Teoria fundamentată apare în urma evaluării multor tipuri de situaţii practice şi în urma dezvoltării unor modele ce par că ajută la explicarea evenimentelor şi comportamentului. O înţelegere a teoriei ajută de asemenea la reducerea probabilităţii de a face greşeli atunci când încă se acumulează experienţă.
3. Experienţa poate fi în mod particular nefolositoare, folosită ca unic ghid de acţiune, atunci când practicianul începe să opereze într-un alt *context*. Variabilele organizaţionale pot determina ca practica într-o şcoală sau un colegiu să aibă puţină relevanţă într-un mediu nou. O conştientizare mai bună a teoriei şi practicii poate fi utilă în încercarea managerului de a interpreta comportamentul în noua situaţie. Cum subliniau Leithwood şi colaboratorii săi (1999 : 4), „leadershipul extraordinar este foarte sensibil la contextul în care este exercitat". Importanţa contextului în care se exercită leadershipul a fost evidenţiată şi mai mult în secolul XXI, când au fost demonstrate limitele modelelor „universal valabile". Southworth (2004 : 77), de exemplu, sugerează că „una dintre cele mai importante descoperiri este faptul că locul unde te afli afectează ceea ce faci ca lider".

Bineînţeles, teoria este folositoare în măsura în care este relevantă pentru practica în educaţie. Hoyle (1986) observă diferenţele dintre teoria-pentru-înţelegere şi teoria-pentru-practică. Deşi ambele pot fi valoroase, cea din urmă este mai însemnată pentru liderii practicieni şi managerii din educaţie. Relevanţa teoriei ar trebui judecată după măsura în care aceasta inspiră acţiunile conducerii şi contribuie la rezolvarea problemelor practice din şcoli şi colegii.

Natura teoriei

Nu există o teorie care cuprinde toate aspectele managementului educaţional. Aceasta reflectă, într-o anumită măsură, diversitatea instituţiilor educaţionale, ce variază de la şcoli primare din mediul rural până la universităţi foarte mari şi colegii. Dată fiind centralitatea contextului (vezi mai sus), o teorie universală

care să explice comportamentul de leadership în toate tipurile de şcoli şi colegii poate fi considerată prea ambiţioasă. Aceasta este legată şi de varietatea de probleme ce apar în şcoli şi colegii, care necesită diferite abordări şi soluţii. Mai presus de toate, aceasta reflectă natura cu multe faţete a teoriei educaţiei şi a ştiinţelor sociale. „Literatura este plină de teorii care concurează una cu alta, ceea ce face imposibilă orice încercare de generare a unei singure teorii de ansamblu" (Harris, 2003 : 15).

House (1981) afirmă că teoriile sau „perspectivele" din educaţie nu sunt la fel ca teoriile ştiinţifice. Cele din urmă conţin un set de idei, valori şi tehnici care sunt parte a unui câmp de cercetare particular. Teoria dominantă este eventual combătută prin apariţia noilor factori pe care aceasta nu îi poate explica. Ulterior, o nouă teorie este postulată pentru explicarea acestor noi date. Totuşi, lumea fizică rămâne aceeaşi.

Teoriile educaţionale şi ştiinţele sociale sunt foarte diferite de teoriile ştiinţifice. Aceste perspective se referă la o situaţie în schimbare şi includ mai degrabă diferite moduri de a vedea o problemă decât un consens ştiinţific asupra adevărului. House (1981) sugerează că, în acest sens, perspectiva este o susţinere mai slabă a cunoştinţelor decât o teorie ştiinţifică. În educaţie, mai multe perspective pot fi valide simultan :

> Înţelegerea noastră a proceselor de utilizare a cunoaşterii este concepută nu atât ca un set de date, descoperiri sau generalizări, cât ca perspective distincte ce combină date, valori şi presupoziţii într-un filtru complex prin care este văzută folosirea cunoştinţelor (...). Printr-un anumit filtru, un individ vede anumite evenimente, dar prin alt filtru poate să vadă scene diferite (*ibid.* : 17).

Modelele discutate în această carte ar trebui considerate moduri alternative de a vedea evenimentele, cum sugerează şi House. Existenţa diferitelor perspective creează ceea ce Bolman şi Deal (1997 : 11) descriu ca fiind „pluralism conceptual : o gălăgie discordantă de voci multiple". Fiecare teorie are ceva de oferit în explicarea comportamentelor şi evenimentelor din instituţiile educaţionale. Perspectivele preferate de manageri influenţează sau determină inevitabil, explicit sau implicit, luarea deciziilor.

Griffiths (1997) oferă argumente puternice pentru susţinerea „pluralismului teoretic" :

> Ideea de bază este că nu toate problemele pot fi studiate eficient folosind o singură teorie. Unele probleme sunt mari şi complexe şi nicio teorie nu le poate cuprinde de una singură, în timp ce altele, deşi par simple şi uşoare, pot fi înţelese mai bine

prin folosirea mai multor teorii (...) teorii particulare sunt indicate pentru anumite probleme, dar nu neapărat pentru altele (Griffiths, 1997 : 372).

Morgan (1997) evidenţiază de asemenea diversitatea teoriilor de management şi organizare. El foloseşte „metafore" ca să explice caracterul complex şi paradoxal al vieţii organizatorice şi descrie teoria în termeni similari cu House (1981) :

> Toate teoriile de organizare şi management sunt bazate pe imagini sau metafore implicite, care ne ajută să vedem, să înţelegem şi să conducem organizaţii în moduri distincte şi totuşi parţiale (...) folosirea metaforelor implică un *mod de gândire* şi un *mod de a vedea* ce pătrunde în modul nostru de înţelegere a lumii (...). Trebuie să acceptăm că orice altă teorie sau perspectivă pe care o aducem în studiul organizaţiei şi managementului, deşi capabilă să ofere perspective valoroase, este de asemenea incompletă, influenţabilă şi poate să inducă în eroare (Morgan, 1997 : 4-5).

Unul dintre aspectele teoriei leadershipului şi managementului educaţional ce creează confuzie este folosirea diferiţilor termeni pentru a descrie fenomene similare. În timp ce House (1981) preferă „perspectiva", Bolman şi Deal (1997) aleg „imaginea", iar Morgan (1997) optează pentru „metaforă". Boyd (1992 : 506) măreşte confuzia, referindu-se la „paradigme", un termen pe care el însuşi admite că l-a folosit „în sens larg" : „Paradigma înseamnă un model sau o teorie ; modelele sau teoriile deseori ghidează, conştient sau inconştient, gândirea noastră asupra lucrurilor ca organizaţii, leadership şi politici". Aceşti termeni sunt în mare măsură similari şi reflectă preferinţa autorilor, mai degrabă, decât diferenţe semnificative ce ţin de sens. Ei vor fi folosiţi alternativ în această carte.

Teoriile diverse de leadership şi management educaţional reflectă moduri diferite de înţelegere şi interpretare a comportamentului din şcoli şi colegii. De asemenea, ele reprezintă puncte de vedere, cu fundamente ideologice divergente, despre cum trebuie conduse instituţiile educaţionale. Waite (2002 : 66) se referă la „războiul paradigmelor" pentru a descrie neînţelegerile dintre specialiştii din mediul universitar care au diferite poziţii asupra teoriei şi cercetărilor în administrarea educaţională.

Teoriile de leadership şi management educaţional sunt înzestrate cu diferite terminologii, însă toate provin din teoria organizaţională sau din teoria managementului. Prima tinde să fie teorie pentru înţelegere, în timp ce teoria managementului are o relevanţă mai directă pentru practică. Hoyle (1986) distinge între aceste două abordări :

> Teoria organizaţională este teorie-pentru-înţelegere. Putem face deci o distincţie generală între teoria organizaţională şi teoria managementului, care este o teorie practică şi urmăreşte un scop mai puţin larg. Totuşi, nu putem face o distincţie foarte clară, deoarece teoria managementului îşi are rădăcinile în teoria organizaţională, iar cercetările pe care le generează contribuie la aceasta (...).
> Argumentul pentru teoria organizaţională este că ea îmbunătăţeşte înţelegerea noastră cu privire la componenta de management şi (...) oferă un cadru larg organizaţional pentru o varietate de studii asupra şcolilor (*ibid.* : 1, 20).

Modelele discutate în această carte sunt compilaţii generale ale principalelor teorii de leadership şi management educaţional şi sunt bazate pe teoria organizaţională. Totuşi, prin aplicarea acestor teorii la practică pe parcursul textului, teoriile de leadership şi management sunt dezvoltate şi testate din punctul de vedere al aplicabilităţii lor în şcoli şi colegii.

Caracteristicile teoriei

Majoritatea teoriilor de leadership şi management educaţional au trei caracteristici principale :

1. Teoriile tind să fie *normative* în sensul că reflectă păreri despre natura instituţiilor educaţionale şi comportamentul indivizilor din acestea. Teoreticienii tind să exprime viziuni despre cum ar trebui conduse şcolile şi colegiile, precum şi, sau în loc să descrie doar aspectele de management sau să explice structura organizaţională a şcolii ori a colegiului. Când, de exemplu, practicienii sau universitarii afirmă că luarea deciziilor în şcoli trebuie să aibă loc pe baza unui proces participativ, ei s-ar putea să exprime mai degrabă judecăţi normative decât să analizeze practica propriu-zisă.
   Simkins (1999) subliniază importanţa deosebirii dintre folosirile descriptive şi cele normative ale teoriei :

   > Aceasta este o deosebire care deseori nu se face clar. Primele sunt acelea care încearcă să descrie natura şi modul de funcţionare a organizaţiilor şi, uneori, să explice de ce sunt aşa cum sunt. Celelalte, în contrast, încearcă să prescrie maniera în care ar trebui sau ar putea fi manageriate pentru a ajunge la anumite rezultate într-un mod mai eficient (*ibid.* : 270).

   În restul capitolelor din această carte vom face distincţia între aspectele normative şi cele descriptive ale teoriei.

2. Teoriile tind să fie *selective* sau parţiale, în sensul că evidenţiază anumite aspecte ale instituţiei în detrimentul altora. Adoptarea unui model teoretic duce la neglijarea altor abordări. Şcolile şi colegiile sunt evident prea complexe pentru a fi analizate pe baza unei singure dimensiuni. De exemplu, o explicaţie a instituţiilor educaţionale folosind perspectiva politică s-ar putea concentra asupra formării de grupuri de interese şi asupra interacţiunii dintre grupuri şi indivizi. Abordarea oferă perspective valoroase, cum vom vedea în capitolul 5, însă această evidenţiere înseamnă neapărat că alte teorii valide despre managementul şcolii şi colegiilor ar putea fi subestimate. În anii 1980, câţiva autori (Enderud, 1980 ; Davies şi Morgan, 1983 ; Ellstrom, 1983) au încercat o sinteză a diferitelor abordări, însă cu un succes limitat.
3. Teoriile de management educaţional sunt deseori bazate pe sau susţinute de *observarea* practicii în instituţiile educaţionale. English (2002 : 1) spune că observarea ar putea fi folosită în două moduri. În primul rând, observarea ar putea fi urmată de dezvoltarea conceptelor, care, apoi, pot deveni cadre teoretice. Asemenea perspective bazate pe datele rezultate în urma observării sistematice sunt uneori numite „teorii fundamentate". Deoarece asemenea abordări sunt derivate din cercetarea empirică în şcoli şi colegii, ele sunt cel mai probabil percepute de practicieni ca fiind relevante. Glaser şi Strauss (1967 : 3) au afirmat că „generarea teoriei fundamentate este un mod de a ajunge la o teorie adecvată pentru utilizările ei".
   În al doilea rând, cercetătorii ar putea folosi un cadru teoretic specific pentru a alege conceptele ce trebuie testate prin observare. Cercetarea este apoi folosită pentru a „demonstra" sau „verifica" eficacitatea teoriei (English, 2002 : 1).
   Deşi multe teorii de management educaţional sunt bazate pe observare, susţinătorii modelului subiectiv sunt sceptici în privinţa acestei poziţii. Aşa cum vom vedea în capitolul 6, teoreticienii subiectivi preferă să evidenţieze percepţiile şi interpretările indivizilor din organizaţii. În această perspectivă, observarea este îndoielnică, deoarece nu dezvăluie înţelesurile evenimentelor din perspectiva participanţilor.

Teoriile de leadership şi management educaţional tind, aşadar, să fie normative şi selective şi se pot baza de asemenea pe observarea în mediul educaţional. Aceste caracteristici se întrepătrund, după cum demonstrează Theodossin (1983 : 89) : „Inevitabil (...) cercetarea implică selecţia ; selecţia este determinată de şi determină perspectiva ; perspectiva limitează viziunea ; viziunea generează

întrebări ; şi întrebările, la rândul lor, ajută la modelarea răspunsurilor, influenţându-le".

Diversitatea în materie de leadership şi management educaţional

Leadershipul educaţional în democraţiile din Vest a fost dominat de ceea ce Lumby şi Coleman (2007) numesc „norma bărbatului alb din clasa de mijloc". Femeile sunt exagerat de nereprezentate în poziţiile de conducere din educaţie în majoritatea ţărilor de pe fiecare continent.

> Am ajuns să considerăm ca de la sine înţeles că bărbaţii domină din punct de vedere numeric poziţiile de conducere în toate etapele educaţiei, cu excepţia creşelor şi grădiniţelor. Analiştii managementului educaţional admit discrepanţa dintre numărul de femei din meseria de profesor sau învăţător şi reprezentarea lor la nivelul conducerii (Hall, 1999: 159).

Viziunea normativă conform căreia managementul este o preocupare a bărbaţilor influenţează inevitabil femeile care urmăresc şi ajung în poziţii de leadership. Lumby şi Coleman (2007: 46) afirmă că jumătate dintre femeile directoare intervievate în 2004 „sunt conştiente de respingerea şi/sau surprinderea colegilor, semenilor şi a altora când văd o femeie într-o poziţie de conducere". Situaţia poate fi mai gravă în alte ţări. Davies (1990: 62) afirmă că „luarea deciziilor formale este în mâna bărbaţilor (...). Administraţia educaţională este considerată în continuare o ocupaţie masculină în multe ţări". Cercetările lui Coleman, Qiang şi Li (1998) arată că nu există nicio directoare în toate cele 89 de şcoli gimnaziale din cele trei judeţe ale provinciei Shaanxi din China. Moorosi (2007) afirmă că femeile lider din Africa de Sud se confruntă cu un „stereotip tradiţional", ce asociază direcţiunea unei şcoli cu masculinitatea. Republica Seychelles este o rară excepţie, în sensul că 90% dintre directorii de şcoli şi majoritatea personalului Ministerului Educaţiei sunt femei (Purvis, 2007).

Printre cauzele identificate pentru proporţia scăzută de femei în poziţii de conducere se numără şi imaginea „masculină" a managementului, ce poate părea neatractivă pentru femei. Acest model include „comportamentul competitiv agresiv, evidenţierea controlului în defavoarea negocierii şi colaborării şi urmărirea competiţiei în detrimentul rezolvării problemelor comune" (Al-Khalifa, 1992: 100). Dominaţia masculină sau „androcentricitatea" managementului

sistemului de educaţie este evidentă în Statele Unite, unde administraţia şcolii a evoluat spre o profesie predominant masculină, care nu mai are legătură cu ocupaţia în principal feminină de la catedră. Boyd (1992) sugerează că aceasta a generat discriminare în ceea ce priveşte alocarea posturilor administrative :

> Abilităţile şi valorile femeilor au fost trecute cu vederea, deoarece carierele în administraţia şcolilor erau motivate mai mult de un patronaj masculin decât de ideea de merit şi competiţie deschisă (...) administraţia şcolilor a devenit mai preocupată de ierarhii, control şi eficienţă decât de probleme ce ţin de curriculum, pedagogie şi valori educaţionale (*ibid.* : 509).

Anumiţi autori (*e.g.*, Shakeshaft, 1987 ; Ozga, 1993) afirmă că teoria nu a reuşit să recunoască diferitele valori ale femeilor şi rămâne înrădăcinată într-o perspectivă masculină. Dificultatea constă în faptul că nu se ştie clar ce înseamnă o teorie a managementului educaţional dintr-o perspectivă feminină distinctă. Hall (1993) concluzionează :

> Există relativ puţine cercetări actuale despre femeile manager care pot fi utilizate pentru a combate teoriile de management educaţional sau pentru a conduce la reconceptualizarea acestora cu scopul de a include şi bărbaţii, şi femeile (...). Sunt necesare cercetări care contestă stereotipurile tradiţionale cu privire la ceea ce constituie un comportament şi un proces de management adecvat. Asocierea managementului cu masculinitatea nu a fost dovedită, însă este tratată ca atare, cu consecinţe negative asupra femeilor din educaţie (...) teoriile şi prescripţiile pentru acţiune [ar trebui] transformate prin includerea genului ca un concept relevant pentru înţelegerea managementului educaţional (*ibid.* : 43).

Cercetările lui Wallace şi Hall (1994) asupra poziţiilor de management din şcolile gimnaziale sugerează că este posibil ca managementul să încorporeze şi stilul masculin, şi stilul feminin.

> Decizia de a adopta o abordare în echipă pare să indice o schimbare în stilul de leadership către un model „androgin", care oferă şansa liderilor să posede o gamă largă de calităţi prezente şi la bărbaţi, şi la femei (*ibid.* : 39).

Gray (1989) adoptă o abordare similară pentru a distinge între paradigmele „feminine" şi cele „masculine" ale managementului şcolilor. Caracteristicile feminine includ dimensiunea „grijii", „creativităţii" şi a „intuiţiei", în timp ce paradigmele masculine includ „competitivitatea", „regulile" şi „disciplina". Managerii pot avea calităţi din ambele paradigme, indiferent de genul lor.

Această viziune este susţinută de o cercetare la scară largă desfăşurată de Coleman (2002) asupra directorilor, bărbaţi şi femei, din şcolile gimnaziale. Autoarea arată că există puţine diferenţe între modurile în care directorii sau directoarele răspund la descriptorii lui Gray şi concluzionează că „paradigmele nu sunt considerate relevante în distingerea femeilor de bărbaţi" (*ibid.* : 103).

O parte dintre cele şase modele prezentate în această carte au fost puse în corespondenţă cu calităţi „masculine" sau „feminine". Implicaţiile genului asupra teoriilor vor fi discutate la momentul potrivit în text.

Deşi acum există cercetări substanţiale ale aspectelor de leadership legate de gen, în multe ţări problemele legate de rasă şi etnicitate au primit o atenţie mai scăzută. Lumby şi Coleman (2007 : 59) îl citează pe King (2004 : 73) şi noţiunea de „rasism inconştient" care „acceptă tacit normele şi privilegiile dominante albe". Bush şi Moloi (2008) afirmă că profesorii din minoritatea etnică neagră (MEN) au mult mai puţine şanse să fie promovaţi în poziţii de leadership decât profesorii albi. Cercetarea lui Powney şi a colaboratorilor săi (2003) desfăşurată în Anglia arată că 52% dintre profesorii MEN rămân la catedră comparativ cu 29% femei albe şi 35% bărbaţi albi.

Numeroase studii (*e.g.*, Powney *et al.*, 2003 ; Bush *et al.*, 2006 ; 2007) identifică barierele ce apar în înaintarea MEN la fiecare nivel de studiu în Anglia, inclusiv faptul că nu sunt încurajaţi să se înscrie la cursuri de formare profesională în domeniul conducerii, că se confruntă cu atitudini rasiste în timpul cursurilor, au experienţe neplăcute în procesul de selecţie şi alte dificultăţi după numire. În mod similar, Bush şi Moloi (2007) raportează discomfortul liderilor de culoare din Africa de Sud care lucrează în şcoli ce au fost anterior doar pentru albi, unde atitudinile rasiste există şi după 13 ani de la alegerea primului guvern democratic. Moloi şi Bush (2008) concluzionează că liderii MEN au nevoie de încurajare şi de pregătire, în paralel cu un proces de recrutare şi practici de selecţie schimbate, dacă se doreşte ca profilul de leadership să fie adecvat diversităţii din şcoli şi comunităţi.

Teoriile de management şi leadership educaţional au acordat puţină atenţie aspectelor legate de diversitate, dar discuţiile din celelalte capitole vor arăta cum teoriile ar putea sau ar trebui să fie adaptate pentru a deveni adecvate la diversitatea în creştere din contextul şcolii.

Modele de management educaţional: introducere

Numeroase teorii ale managementului educaţional au fost prezentate de diverşi autori. Aceste perspective se suprapun în anumite aspecte. O dificultate sporită

este dată de faptul că modele similare au nume diferite sau, în anumite cazuri, acelaşi termen este folosit pentru a denumi abordări distincte. Un anumit grad de integrare a acestor teorii este necesar pentru ca ele să fie prezentate într-o manieră clară şi distinctă. Cuthbert (1984) explică de ce există o lipsă a clarităţii :

> Studiul managementului în educaţie este o preocupare eclectică. S-au împrumutat modele dintr-o mare varietate de discipline şi, în puţine cazuri, s-au extins pentru a explica în mod specific caracteristicile unice ale instituţiilor educaţionale. Pentru a cuprinde varietatea de modele disponibile avem nevoie de anumite clasificări şi categorii ce ne permit abordarea diferitelor idei într-o ordine logică (*ibid.* : 39).

Abordarea teoriei adoptate în această carte are anumite similarităţi cu prezentarea lui Cuthbert (1984) a modelelor în cinci grupe distincte. Categoriile lui Cuthbert sunt analitico-raţionale, pragmatico-raţionale, politice, modele ce evidenţiază ambiguitatea şi modele fenomenologice şi interacţioniste. Ultimele trei grupe sunt la fel cu cele trei modele discutate în acest text, deşi prefer termenul *subiectiv*, şi nu *fenomenologic* sau *interacţionist*. Cuthbert compară modelele sale în următorii termeni :

- nivelul de concordanţă între oamenii din organizaţie în privinţa obiectivelor eforturilor lor ;
- diferite idei despre cum poate şi trebuie să fie evaluată performanţa ;
- diferite idei despre conceptul şi sensul structurii organizaţionale.

Două criterii folosite de Cuthbert sunt asemănătoare cu două dintre cele patru elemente principale folosite în acest text pentru a distinge între modele.

Mai mulţi autori au ales să prezinte teoriile în grupe sau mulţimi distincte, însă opiniile lor diferă prin modelele alese, accentul pus pe diferitele abordări şi terminologia folosită pentru a le descrie. Două dintre cele mai cunoscute sunt cele ale lui Bolman şi Deal (1997) şi cel al lui Morgan (1997).

- Bolman şi Deal (1997) ; patru „perspective sau cadre" : structural, al resursei umane, politic, simbolic.
- Morgan (1997) ; opt imagini sau metafore ale organizaţiilor – ca maşini, organisme, creiere, culturi, sisteme politice, închisori psihice, flux şi transformare, instrumente de dominaţie.

În această carte, principalele teorii sunt clasificate în şase modele principale de management educaţional. Deşi această împărţire diferă de categorizarea altor autori, acestor modele li se acordă o atenţie sporită în literatura de

management educaţional şi au fost verificate empiric în sistemul educaţional din Marea Britanie. Cele şase teorii sunt ilustrate pe larg prin exemple de practică luate din şcolile primare, şcolile gimnaziale şi liceele din Anglia şi Ţara Galilor şi din multe alte ţări.

Cele şase modele sunt:

- formal;
- colegial;
- politic;
- subiectiv;
- ambiguu;
- cultural.

În prima ediţie a acestei cărţi, numai cinci modele au fost identificate. Un capitol despre modelul cultural a fost adăugat celei de-a doua ediţii datorită importanţei în creştere a acestei abordări în literatură şi deoarece s-au făcut cercetări empirice în şcolile din Marea Britanie şi în alte zone vorbitoare de limbă engleză.

Analiza modelelor

Analiza acestor şase modele include considerarea a patru elemente majore în distingerea teoriilor. Aceste criterii sunt, după cum urmează:

1. Nivelul de concordanţă asupra *scopurilor* sau obiectivelor instituţiei. Cheng (2002: 51) arată că orientarea scopurilor este unul dintre cei doi factori comuni în numeroasele definiţii ale leadershipului.
   Teoriile diferă în sensul că unele evidenţiază ţintele organizaţionale, în timp ce altele se concentrează asupra scopurilor individuale. Anumite modele caracterizează concordanţa asupra obiectivelor, însă altele subliniază conflictul cu privire la scopuri sau indică dificultăţile definirii scopurilor în cadrul organizaţiilor educaţionale.
2. Sensul şi validitatea *structurilor* în cadrul instituţiilor educaţionale. Hoyle (1986) se referă la două dimensiuni-pereche, a oamenilor şi a structurii. O evidenţiere a structurii conduce la ideea că indivizii sunt definiţi prin rolul lor, în timp ce concentrarea asupra oamenilor conduce la ideea că personalitatea este predominantă în determinarea comportamentului.
   Conform unor teoreticieni, structura este un fapt obiectiv, în timp ce alţii cred că este creaţia subiectivă a indivizilor din organizaţie. Un alt grup afirmă că structura este supusă negocierii şi disputei între membri, în timp

ce alţii cred că este una dintre caracteristicile ambigue ale şcolilor şi colegiilor.

3. Relaţia dintre instituţie şi *mediul* său exterior. Evoluţia către şcolile cu management autonom, discutată în capitolul 1, măreşte importanţa relaţiilor pe care personalul şi conducerea trebuie să le aibă cu o varietate de grupuri externe şi indivizi. Natura acestor relaţii externe este un element-cheie în diferenţierea modulelor. Anumiţi autori consideră că directorul sau liderul este singurul sau principalul contact cu lumea din exterior, în timp ce alţii sugerează o paletă mai largă de contacte. Legăturile pot fi considerate ca având în principal un caracter de cooperare sau ca fiind politice, existând un conflict între instituţie şi exterior. Alte abordări evidenţiază ambiguitatea acestor relaţii.
4. Cele mai adecvate strategii de *leadership* pentru instituţiile educaţionale. Analiştii privesc în diferite moduri natura leadershipului educaţional, conform teoriilor pe care le adoptă. Unii consideră că directorii preiau conducerea în stabilirea obiectivelor şi în luarea deciziilor, în timp ce alţii consideră directorul o parte a unui sistem participativ. Anumite abordări evidenţiază conflictul din interiorul instituţiilor şi subliniază rolul de negociator al directorului, în timp ce altele indică limitările unui leadership activ în cadrul unor instituţii ambigue.

   Dat fiind interesul sporit pentru conceptul de *leadership educaţional* de la momentul apariţiei celei de-a doua ediţii a acestui volum, subiectul va fi discutat pe larg în cadrul acestei ediţii. Principalele teorii de leadership sunt introduse mai jos şi vor fi abordate împreună cu cele şase modele de management, pentru a demonstra legăturile dintre aceste concepte înrudite.

Aceste patru criterii ajută la evidenţierea diferenţelor majore dintre abordările diferitelor modele şi la sublinierea faptului că teoriile sunt normative şi selective. În capitolele următoare vom examina aceste interpretări diferite ale naturii leadershipului şi a managementului din şcoli şi colegii.

Modele de leadership educaţional: introducere

Ca şi în cazul managementului educaţional, vasta literatură despre leadership a generat un număr de modele diferite ce concurează unul cu altul. Unii autori au urmărit să adune diferitele concepţii într-un număr de teme mai largi sau „tipologii". Cea mai cunoscută dintre acestea este cea a lui Leithwood, Jantzi şi Steinbach (1999), care identifică şase „modele" în urma examinării minuţioase

a 121 de articole în cinci jurnale internaţionale. Bush şi Glover (2002) au extins această tipologie la opt modele. Tabelul 2.1 elaborează aceste tipologii pentru a identifica 10 modele de leadership şi pentru a le pune faţă în faţă cu cele şase modele de management

Tabelul 2.1. *Tipologia modelelor de management şi leadership*

Modelul de management	*Modelul de leadership*
Formal	Managerial
Colegial	Participativ Transformaţional Distribuit
Politic	Tranzacţional
Subiectiv	Postmodern Emoţional
De ambiguitate	Circumstanţial
Cultural	Moral Al instruirii

Sursa: adaptat după Bush şi Glover, 2002.

Leadershipul instruirii, deseori descris ca fiind leadership centrat pe învăţare, nu se leagă de niciun model de management, deoarece se concentrează asupra direcţiei influenţării, învăţării şi predării, şi nu asupra naturii proceselor de influenţă. Acest model a fost discutat în capitolul 1, iar celelalte nouă modele de leadership vor fi abordate în cadrul modelului de management specific în următoarele capitole. Modelele din tabelul 2.1 nu sunt exhaustive. Într-un singur volum asupra leadershipului (Davies, 2004), alte şapte categorii sunt identificate :

- Leadership strategic ;
- Leadership invitaţional ;
- Leadership etic ;
- Leadership constructivist ;
- Leadership poetic şi politic ;
- Leadership antreprenorial ;
- Leadership sustenabil.

Aceste modele cresc complexitatea teoriilor de leadership şi demonstrează natura contestată a acestei arii. Conceptele vor fi abordate atunci când va fi cazul în următoarele capitole, însă structura cărţii se bazează pe modelele din tabelul 2.1.

Bibliografie

Al-Khalifa, E. (1992), „Management by halves: women teachers and school management", în N. Bennett, M. Crawford şi C. Riches (eds.), *Managing Change in Education: Individual and Organizational Perspectives*, Londra: Paul Chapman Publishing.

Bolman, L.G., şi Deal, T.E. (1997), *Reframing Organisations: Artistry, Choice and Leadership*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Boyd, W. (1992), „The power of paradigms: reconceptualizing educational policy and management", *Educational Administration Quarterly*, 28 (4): 504-528.

Bush, T. (1999), „Crisis or crossroads? The discipline of educational management in the late 1990s", *Educational Management and Administration*, 27 (3): 239-252.

Bush, T., şi Glover, D. (2002), *School Leadership: Concepts and Evidence*, Nottingham: NCSL.

Bush, T., şi Moloi, K.C. (2007), „Race, racism and discrimination in school leadership: evidence from England and South Africa", *International Studies in Educational Administration*, 35 (1): 41-59.

Bush, T., şi Moloi, K.C. (2008), „Race and racism in leadership development", în J. Lumby, G. Crow şi P. Pashiardis (eds.), *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*, New York: Routledge.

Bush, T., Glover, D., şi Sood, K. (2006), „Black and minority ethnic leaders in England: a portrait", *School Leadership and Management*, 26 (3): 289-305.

Bush, T., Allen, T., Glover, D., Middlewood, D., şi Sood, K. (2007), *Diversity and the National Professional Qualification for Headship*, Nottingham: NCSL.

Cheng, Y.C. (2002), „Leadership and strategy", în T. Bush şi L. Bell (eds.), *The Principles and Practice of Educational Management*, Londra: Paul Chapman Publishing.

Coleman, M. (2002), *Women as Headteachers: Striking the Balance*, Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Coleman, M., Qiang, H., şi Li, Y. (1998), „Women in educational management in China: experience in Shaanxi province", *Compare*, 28 (2): 141-154.

Copland, M., Darling-Hammond, L., Knapp, M., McLaugghlin, M., şi Talbert, J. (2002), *Leadership for Teaching and Learning: A Framework for Research and Action*, aprilie, New Orleans: American Educational Research Association.

Cuthbert, R. (1984), *The Management Process, E324 Management in Post-Compulsory Education, Block 3, Part 2*, Buckingham: Open University Press.

Davies, B. (2004), *The Essentials of School Leadership*, Londra: Paul Chapman.

Davies, J.L., şi Morgan, A.W. (1983), „Management of higher education in a period of contraction and uncertainty", în O. Boyd-Barrett, T. Bush, J. Goodey, I. McNay şi M. Preedy (eds.), *Approaches to Post-School Management*, Londra: Paul Chapman Publishing.

Davies, L. (1990), *Equity and Efficiency? School Management in an International Context*, Londra: Falmer Press.

Day, C. (2003), „The changing learning needs of heads: building and sustaining effectiveness", în A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves şi C. Chapman (eds.), *Effective Leadership for School Improvement*, Londra: Routledge-Falmer.

Ellstrom, P.E. (1983), „Four faces of educational organisations", *Higher Education*, 12: 231-241.

Enderud, H. (1980), „Administrative leadership in organised anarchies", *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 4 (3): 235-253.

English, F. (2002), „Cutting the Gordian Knot of educational administration: the theory-practice gap", *The Review*, 44 (1): 1-3.

Fullan, M. (1996), „Leadership for change", în K. Leithwood, J. Chapman, D. Corsan, P. Hallinger şi A. Hart (eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration*, vol. 2, Dordrecht şi Londra: Kluwer.

Glaser, B.G., şi Strauss, A.L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, Londra: Weidenfeld and Nicolson.

Gray, H. (1989), „Gender considerations in school management: masculine and feminine leadership styles", în C. Riches şi C. Morgan (eds.), *Human Resource Management in Education*, Buckingham: Open University Press.

Griffiths, D. (1997), „The case for theoretical pluralism", *Educational Management and Administration*, 25 (4): 371-380.

Hall, V. (1993), „Women in educational management: a review of research in Britain", în J. Ouston (ed.), *Women in Educational Management*, Harlow: Longman.

Hall, V. (1999), „Gender and education management: duel or dialogue?", în T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter şi P. Ribbins (eds.), *Educational Management: Redefining Theory, Policy and Practice*, Londra: Paul Chapman Publishing.

Harris, A. (2003), „The changing context of leadership: research, theory and practice", în A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves şi C. Chapman (eds.), *Effective Leadership for School Improvement*, Londra: Routledge-Falmer.

Holmes, M., şi Wynne, E. (1989), *Making the School an Effective Community: Belief, Practice and Theory in School Administration*, Lewes: Falmer Press.

House, E.R. (1981), „Three perspectives on innovation", în R. Lehming şi M. Kane (eds.), *Improving Schools: Using What We Know*, Beverly Hills, CA: Sage.

Hoyle, E. (1986), *The Politics of School Management*, Sevenoaks: Hodder and Stoughton.

Hoyle, E., şi Wallace, M. (2005), *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*, Londra: Sage.

Hughes, M. (1985), „Theory and practice in educational management", în M. Hughes, P. Ribbins şi H. Thomas (eds.), *Managing Education: The System and the Institution*, Londra: Holt, Rinehart and Winston.

Hughes, M., şi Bush, T. (1991), „Theory and research as catalysts for change", în W. Walker, R. Farquhar şi M. Hughes (eds.), *Advancing Education : School Leadership in Action*, Londra : Falmer Press.
King, J. (2004), „Dysconscious racism : Ideology, identity, and the miseducation of teachers", în G. Ladson-Billings şi D. Gillborn (eds.), *The RoutledgeFaimer Reader in Multicultural Education*, Abingdon : Routledge-Falmer.
Leithwood, K., Jantzi, D., şi Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham : Open University Press.
Lumby, J., şi Coleman, M. (2007), *Leadership and Diversity : Challenging Theory and Practice in Education*, Londra : Sage.
Moorosi, P. (2007), „Creating linkages between private and public : challenges facing women principals in South Africa", *South African Journal of Education*, 27 (3) : 507-521.
Morgan, G. (1997), *Images of Organization*, Newbury Park, CA : Sage.
Ozga, J. (1993), *Women in Educational Management*, Buckingham : Open University Press.
Powney, J., Wilson, V., Hall, S. *et al.* (2003), *Teachers' Careers : The Impact of Age, Disability, Ethnicity, Gender and Sexual Orientation*, Londra : DfES.
Purvis, M.T. (2007), „School improvement in a small island developing state : The Seychelles", lucrare de doctorat nepublicată, University of Warwick.
Shakeshaft, C. (1987), *Women in Educational Administration*, Newbury Park, CA : Sage.
Simkins, T. (1999), „Values, power and instrumentality : theory and research in education management", *Educational Management and Administration*, 27 (3) : 267-281.
Southworth, G. (2004), „Learning-centred leadership", în B. Davies (ed.), *The Essentials of Schools Leadership*, Londra : Paul Chapman Publishing.
Theodossin, E. (1983), „Theoretical perspectives on the management of planned educational change", *British Education Research Journal*, 9 (1) : 81-90.
Waite, D. (2002), „The «paradigm wars» in educational administration : an attempt at transcendence", *International Studies in Educational Administration*, 30 (1) : 66-81.
Wallace, M., şi Hall, V. (1994), *Inside the SMT : Teamwork in Secondary School Management*, Londra : Paul Chapman Publishing.

Capitolul 3

Modelele formale

Caracteristicile principale ale modelelor formale

„Modelul formal" este o sintagmă folosită pentru a acoperi un număr de abordări similare, dar nu identice. Termenul „formal" este folosit pentru că aceste teorii evidenţiază elementele oficiale şi structurale ale organizaţiilor. Există o preocupare pentru urmărirea obiectivelor instituţionale prin abordări raţionale. Definiţia sugerată mai jos încorporează principalele caracteristici ale acestor perspective.

> Modelele formale presupun că organizaţiile sunt sisteme ierarhice, în care managerii folosesc metode raţionale pentru a urmări scopuri stabilite. Directorii au autoritatea legitimată de poziţia formală din cadrul organizaţiei şi sunt răspunzători în faţa organismelor care o susţin în privinţa activităţilor instituţiei.

Numeroasele modele formale au câteva caracteristici comune:

1. Ele tind să trateze organizaţiile ca *sisteme*. Un sistem conţine elemente între care există legături organizaţionale clare. În cadrul şcolilor sau colegiilor, de exemplu, între departamente şi alte subunităţi există legături sistemice.
2. Modelele formale dau importanţă *structurii oficiale* a organizaţiei. Structurile formale sunt deseori reprezentate prin diagrame organizaţionale ce arată modelul autorizat de relaţionare între membrii instituţiei. Modelele structurale nu reflectă în mod adecvat multe dintre contactele informale din cadrul şcolilor şi colegiilor, însă ajută la reprezentarea aspectelor instituţionale mai stabile şi oficiale.
3. În modelele formale, structurile oficiale ale organizaţiei tind să fie *ierarhice*. Diagramele organizaţionale evidenţiază relaţiile pe verticală dintre cadre. În şcolile gimnaziale, personalul este responsabil în faţa şefilor de departament, care la rândul lor sunt răspunzători în faţa directorilor şi conducerii pentru

activităţile departamentului lor. Această ierarhie reprezintă deci un mod prin care liderii îşi pot conduce colectivul.

4. Toate abordările formale consideră, de obicei, şcolile şi colegiile ca fiind organizaţii ce *urmăresc obiective*. Instituţia este văzută ca având scopuri oficiale, care sunt acceptate şi urmărite de membrii organizaţiei. Cheng (2002 : 52) afirmă că dezvoltarea şi îndeplinirea scopurilor este unul dintre cele două elemente principale ale leadershipului : „Alegerea scopurilor, crearea sensurilor, direcţionarea acţiunilor, eliminarea ambiguităţii şi incertitudinii şi atingerea scopurilor fac de asemenea parte din nucleul activităţilor de leadership în educaţie". Mai mult, scopurile sunt alese în cadrul unei viziuni mai largi asupra viitorului dorit pentru şcoală (Beare *et al.*, 1989).
5. Modelele formale presupun că deciziile manageriale sunt luate în urma unui proces *raţional*. În mod obişnuit, toate opţiunile sunt considerate şi evaluate din punctul de vedere al obiectivelor organizaţiei. Cea mai adecvată alternativă este apoi aleasă pentru a permite atingerea obiectivelor. Esenţa acestei abordări este că procesul de luare a deciziilor este considerat un proces obiectiv, detaşat şi intelectual.
6. Abordările formale prezintă *autoritatea* liderilor ca fiind, în mod esenţial, produsul poziţiilor oficiale din cadrul organizaţiei. Directorii au autoritate asupra altor membri ai colectivului datorită rolului lor formal în cadrul şcolii sau colegiului. Puterea lor este considerată poziţională şi se manifestă doar cât aceştia ocupă funcţiile respective.
7. În modelele formale există o preocupare pentru *răspunderea* organizaţiei în faţa celor care o susţin. Majoritatea şcolilor din Anglia sunt răspunzătoare în faţa autorităţilor locale (AL) şi a organelor de conducere. Ele sunt, de asemenea, răspunzătoare în faţa autorităţilor naţionale de inspecţie, în faţa Oficiului Standardelor în Educaţie (Office for Standards în Education – OFSTED). În multe sisteme centralizate, directorii de şcoli raportează în faţa ministerelor educaţiei naţionale sau regionale. În sistemele de management autonom, directorii şi conducătorii sunt răspunzători în faţa consiliilor de administraţie care au responsabilităţi sporite pentru managementul finanţelor şi resurselor umane.

Aceste şapte caracteristici de bază sunt prezente într-o mai mare sau mai mică măsură în fiecare teorie, iar toate compun modelele formale. Acestea sunt :

- modelele structurale ;
- modelele sistemice ;

- modelele birocratice ;
- modelele raţionale ;
- modelele ierarhice.

Aceste teorii diferite se suprapun de multe ori şi principalele lor elemente caracteristice sunt deseori foarte similare, în ciuda denumirilor distincte. Există diferenţe în evidenţierea anumitor aspecte, însă componentele centrale apar în majoritatea teoriilor.

Modelele structurale

Structura se referă la dimensiunea formală a relaţiilor dintre oameni din cadrul organizaţiei. Exprimă modurile în care indivizii relaţionează unii cu ceilalţi pentru a îndeplini scopurile organizaţionale (Bush, 1997 : 45).

Modelele structurale subliniază primatul structurii organizaţionale, însă elementele-cheie sunt compatibile cu caracteristicile centrale ale oricărui model formal. Bolman şi Deal (1991 : 48) afirmă că perspectiva structurală este bazată pe un nucleu de şase ipoteze :

1. Organizaţiile există în primul rând pentru a îndeplini scopuri stabilite.
2. Un model structural poate fi creat şi implementat pentru orice organizaţie şi circumstanţele particulare ale acesteia.
3. Organizaţiile funcţionează mai eficient în momentul în care tulburările de mediu şi preferinţele personale sunt limitate de norme şi raţiune.
4. Specializarea permite un nivel mai ridicat de expertiză şi performanţă individuală.
5. Coordonarea şi controlul sunt esenţiale pentru eficacitate.
6. Problemele organizaţionale îşi au de obicei originea în structurile nepotrivite sau sistemele inadecvate şi pot fi rezolvate prin restructurare sau crearea de noi sisteme.

Ipotezele structurale identificate de Bolman şi Deal, inclusiv orientarea scopurilor, raţionalitatea, exercitarea autorităţii şi referinţa la sisteme, corespund caracteristicilor centrale ale modelelor formale discutate anterior.

Modelele structurale sunt deseori exprimate în termeni de nivel organizaţional. Astfel, cinci niveluri principale pot fi identificate :

1. *Nivelul central*, incluzând autorităţile naţionale, regionale sau statale şi unitatea oficială numită de acestea, toate având responsabilitate în planificarea globală, în alocarea resurselor şi monitorizarea standardelor.
2. *Nivelul local*, incluzând autorităţile locale şi districtuale, care sunt responsabile de interpretarea politicilor guvernului şi, deseori, de administrarea sistemului educaţional.
3. *Instituţia* – şcoli, colegii, universităţi şi alte organizaţii educaţionale.
4. *Subunităţi*, cum ar fi departamente sau catedre din cadrul colegiilor sau universităţilor şi departamente şi unităţi de consiliere în şcoli.
5. *Nivelul individual* – profesori, studenţi sau elevi şi personalul auxiliar (adaptat după Becher şi Kogan, 1992 : 9).

În secolul al XXI-lea, noi forme de organizare, ce nu se pliază în totalitate structurii pe cinci niveluri identificată mai sus, au devenit vizibile. Mai mult, şcolile încep să fie implicate în reţele sau grupuri din comunitatea locală (Townsend, 2010). Aceste reţele nu fac parte din structura formală, însă apar în mod organic, cu sau fără stimuli externi, pentru a satisface nevoi specifice sau emergente ale şcolilor implicate. În plus, şcolile din Anglia, de exemplu, sunt legate prin mai multe structuri formale, cum ar fi federaţiile, unde caracterul lor individual devine neclar prin conducerea comună şi aranjamentele la nivelul leadershipului (Bush *et al.*, 2009).

Structurile şcolilor şi colegiilor sunt de obicei ilustrate ca fiind pe verticală şi ierarhice. Evetts (1992), de exemplu, subliniază natura ierarhică a structurilor din şcoli şi autoritatea directorului. De asemenea, structurile din colegiile din Anglia au fost în mod tradiţional ierarhice şi Hall (1994) afirmă că structura departamentală, piramidală a fost dominantă în colegii timp de 30 de ani. Lumby (2001) spune că în secolul al XXI-lea multe colegii adoptă diferite metafore pentru structură, incluzând „pomul de Crăciun", „o imagine mai puţin puternică decât o piramidă" (*ibid.* : 91-92) şi o serie de cercuri concentrice. Totuşi, ea concluzionează că „un anumit nivel de ierarhizare birocratică va exista mereu" (*ibid.* : 92).

Structurile nu sunt inevitabil ierarhice. Cele aparent ierarhice ar putea fi folosite pentru a facilita delegarea şi participarea în cadrul procesului de luare a deciziilor. Asta se poate întâmpla, de exemplu, când bugetele sunt delegate departamentelor.

Rezilienţa structurii

Este uşor să clasăm structurile organizaţionale ca fiind prezentări rigide, prea formale ale relaţiilor din cadrul instituţiilor educaţionale. Porter (2006) afirmă că structurile instituţionale au un impact scăzut sau chiar inexistent asupra angrenării şi dezvoltării elevului. Toate şcolile şi colegiile se bucură de contacte informale, ce nu sunt reprezentate pe o diagramă organizaţională, iar interesul în creştere faţă de leadership la nivelul profesorului şi faţă de formele distribuite de leadership (Harris, 2004) sugerează că aranjamente mai fluide şi mai flexibile îşi fac apariţia în şcoli. Deşi structurile piramidale pot fi în continuare observate în anumite ţări, ele reprezintă numai o parte din activitatea de leadership din majoritatea şcolilor. De asemenea, ele pot ascunde stiluri diferite de management. Totuşi, structurile rămân o influenţă puternică asupra naturii şi direcţiei dezvoltării din cadrul instituţiilor. Indivizii sunt numiţi în anumite poziţii, ceea ce tinde să influenţeze, dacă nu chiar să determine natura relaţiilor lor profesionale. Cum a clarificat Clark (1983 : 114), „structurile academice nu se dau pur şi simplu la o parte sau sunt înlăturate : ceea ce este deja condiţionează ceea ce urmează să fie. Influenţa puternică a istoriei se simte în structurile şi convingerile pe care dezvoltarea le-a determinat". Gaziel (2003) arată că structura este un prezicător important al eficacităţii managementului directorilor, însă are o influenţă mai mică asupra rolului lor de leadership.

Modelele sistemice

Teoriile sistemelor evidenţiază unitatea şi integritatea organizaţiei şi se concentrează asupra interacţiunii dintre părţile ei componente şi mediul extern. Aceste modele subliniază unitatea şi *coerenţa* organizaţiei. Se presupune că şcolile şi colegiile au integritate, ca instituţii primare. Membrii organizaţiei şi cei din exteriorul ei recunosc şcoala ca fiind o entitate importantă. Personalul şi studenţii pot avea sentimentul că „aparţin" locului unde predau sau învaţă. Totuşi, există pericole în concentrarea excesivă asupra organizaţiei în defavoarea oamenilor din interiorul ei, deoarece apare riscul de a atribui caracteristici umane şcolii sau colegiului. Greenfield (1973) a fost cel mai tranşant critic al acestei tendinţe de a defini organizaţiile, aşa cum vom vedea în capitolul 6.

Abordările sistemice au în comun cu alte modele formale preocuparea pentru *obiectivele* organizaţionale convenite. Se presupune că întregul sistem are obiective susţinute de membrii lui. Se porneşte de la premisa că instituţia dezvoltă politici pentru a urmări aceste obiective şi că măsoară eficacitatea

acestor politici. Teoriile sistemelor minimalizează sau ignoră posibilitatea ca obiectivele să fie contestate sau ca indivizii să aibă scopuri independente de obiectivele formale ale organizaţiei.

Modelele sistemice evidenţiază conceptul de *graniţă* a sistemului. Această graniţă este un element esenţial al definirii sistemului, deosebind organizaţia şi membrii ei de mediul extern:

> Mediul extern este deseori văzut ca fiind tot ce se află în afara graniţelor organizaţiei, deşi graniţele sunt deseori neclare şi trasate vag. Mediul extern este cel care oferă materia primă a organizaţiei şi el este cel care primeşte produsul prelucrat al organizaţiei (...). Şcolile primesc studenţii din comunitate, apoi absolvenţii se întorc în comunitate (Bolman şi Deal, 1989: 24).

O'Shea (2007) argumentează că sistemele au devenit mai complexe datorită diversităţii în creştere a studenţilor, accentului sporit pe colaborare şi dorinţei de a înlocui metodele simple de predare de tipul „livrare". El afirmă că aceste sisteme mai complexe sunt totodată mai vulnerabile în faţa eşecului. Aranjamentele colaborative sunt în concordanţă cu teoria sistemelor deschise.

Sisteme deschise sau închise

Teoriile sistemice sunt deseori împărţite în *deschise* sau *închise* în termeni de relaţii ale organizaţiei cu mediul ei extern. Sistemele închise tind să minimalizeze tranzacţiile cu mediul extern şi pun puţin preţ pe opinia externă în determinarea scopurilor şi activităţilor organizaţiei. Presupunerile structurale ale lui Bolman şi Deal (1991), menţionate anterior, implică o abordare a „sistemelor închise":

> Aceste presupuneri zugrăvesc organizaţiile ca sisteme relativ închise, ce urmăresc scopuri destul de explicite. Asemenea condiţii fac ca organizaţiile să poată opera raţional, cu un nivel ridicat de siguranţă, predictabilitate şi eficienţă. Organizaţiile, dependente într-o mare măsură de mediul extern, sunt în continuu vulnerabile la influenţele sau interferenţele externe. Pentru a reduce această vulnerabilitate, o varietate de mecanisme structurale sunt create pentru a proteja activităţile centrale de fluctuaţie şi incertitudine (Bolman şi Deal, 1991: 48-49).

Schimbarea către managementul autonom din multe ţări şi cerinţa asociată de a colabora cu multe grupuri şi indivizi au făcut ca menţinerea unei abordări de sistem închis să fie mai dificilă. Boyd (1999: 286), referindu-se la Statele

Unite, afirmă că perspectiva sistemelor închise „a fost inadecvată pentru înţelegerea sau abordarea celor mai presante probleme ale administratorilor de şcoli (...). Picând testul relevanţei practice, modelul sistemului închis a fost abandonat şi a început căutarea unor modele mai folositoare".

Teoria alternativă este cea a „sistemelor deschise", ce presupune graniţe permeabile şi o relaţie interactivă, în două sensuri, între şcoli şi colegii şi mediul extern. Hoy şi Miskel (1987: 29) afirmă că „sistemele din şcoli sunt acum considerate sisteme deschise, care trebuie să se adapteze condiţiilor ce se schimbă în mediul extern pentru a fi eficiente şi pentru a supravieţui, pe termen lung".

Sistemele deschise încurajează schimburile cu mediul extern, pentru a răspunde influenţelor externe şi pentru a căuta susţinere în realizarea obiectivelor organizaţiei. În educaţie, teoria sistemelor deschise vizează relaţia dintre instituţie şi grupurile externe, cum ar fi părinţii, angajaţii şi autorităţile locale care se ocupă de educaţie. În acest model, şcolile şi colegiile au legături numeroase peste graniţa tot mai permeabilă, însă şi sunt capabile să influenţeze mediul lor extern şi nu doar să răspundă la cerinţele externe.

Instituţiile educaţionale sunt foarte diferite ca trăsături în virtutea cărora pot fi încadrate în sisteme închise sau deschise. Colegiile din Anglia au legături vitale şi extinse cu angajaţii, care sponsorizează studenţii cu anumite cursuri *part-time* sau *full-time*, şi cu Consiliile pentru Învăţare şi Competenţe (Learning and Skills Councils), ce determină nivelul lor de finanţare. Majoritatea şcolilor ar putea fi de asemenea considerate sisteme deschise, datorită interacţiunii constante cu diferite grupuri şi indivizi din vecinătatea lor. Unele şcoli şi anumite universităţi, care se bucură de o bună reputaţie şi nu sunt în situaţia de a concura pentru a avea studenţi, ar putea fi îndeajuns de impenetrabile influenţelor externe pentru a fi considerate sisteme închise.

Distincţia dintre sisteme deschise şi închise este mai neclară în practică decât în teorie. Ar fi mai util să ne gândim la un tot unitar decât la o distincţie clară între două părţi opuse. Toate şcolile şi colegiile interacţionează într-o anumită măsură cu mediul extern, însă cu cât instituţia este mai dependentă de grupurile externe, cu atât este probabil mai „deschisă".

Reformele educaţionale din ultimii 20 de ani, din Marea Britanie şi alte ţări, au sporit proeminenţa modelului de sistem deschis. Şcolile concurează pentru elevi şi veniturile lor sunt strâns legate de nivelul de recrutare. Pentru a fi atractive pentru potenţialii părinţi, este important ca ele să corespundă cerinţelor acestora. Astfel, se poate permeabiliza graniţa dintre şcoală şi părinţi, iar politicile şi priorităţile şcolii pot fi influenţate de alţii. Gruparea şcolilor în reţele informale este un exemplu contemporan de sistem deschis, profesorii lucrând împreună pentru rezolvarea problemelor comune.

Teoreticienii sistemelor sunt de părere că organizaţiile pot fi caracterizate prin părţi ce interacţionează pentru a îndeplini obiective sistemice. Totuşi, este nevoie de atenţie în atribuirea acestor calităţi şcolilor şi colegiilor, care sunt organizaţii umane complexe. Şcolile nu funcţionează similar unor maşini cu o tehnologie înaltă, însă o anumită integrare a activităţilor lor este de dorit şi aceasta dă o anumită credibilitate modelului sistemic.

Modelele birocratice

Modelul birocratic este probabil cel mai important model formal. Există o literatură consistentă despre aplicabilitatea lui în şcoli şi colegii. Este deseori folosit pentru a defini caracteristici generice pentru organizaţiile formale. Versiunea „pură" a modelului birocratic este puternic asociată cu munca lui Weber, care afirmă că, în organizaţiile formale, birocraţia este cea mai eficientă formă de management:

> Tipul pur birocratic de administrare a organizaţiei (...) este, din perspectivă tehnică, capabil să atingă cel mai ridicat nivel de eficienţă şi este, în acest sens, cel mai raţional mod de a executa controlul imperativ asupra oamenilor. Este superior oricărei alte forme prin precizie, stabilitate, prin rigurozitatea disciplinei şi siguranţa sa (Weber, 1989: 16).

Birocraţia descrie aşadar o organizaţie formală care caută eficienţă maximă prin abordări raţionale ale managementului. Principalele ei caracteristici sunt după cum urmează:

1. Subliniază importanţa *structurii autorităţii ierarhice*, cu trepte formale între diferitele trepte. Această structură piramidală este bazată pe autoritatea legală învestită în oficialii de pe scara ierarhică. Persoanele în funcţie sunt responsabile în faţa superiorilor pentru ceea ce ţine de desfăşurarea satisfăcătoare a activităţii lor. Astfel, în instituţiile educaţionale, profesorii sunt răspunzători în faţa directorului.
2. La fel ca şi în celelalte modele formale, abordarea birocratică evidenţiază *orientarea scopurilor* organizaţiei. Instituţiile au anumite scopuri clar schiţate de oficialii din vârful piramidei. În colegii sau şcoli, scopurile sunt determinate în mare parte de director sau conducător şi sunt aprobate fără discuţii de personal.
3. Modelul birocratic sugerează o *diviziune a muncii*, personalul specializându-se pentru anumite sarcini pe baza expertizei. Structura departamentală din

școlile gimnaziale este o manifestare evidentă a diviziunii muncii, cu specialiști care predau în arii diferite ale curriculumului. În această privință, școlile primare englezești nu seamănă cu birocrațiile, deoarece personalul implicat este reprezentat de obicei de învățătorii la clasă, care lucrează cu o singură grupă de copii în majoritatea timpului.

4. În birocrații, deciziile și comportamentul sunt guvernate de *reguli și reglementări*, și nu de inițiativa personală. Școlile au de obicei reguli pentru a reglementa comportamentul elevilor și instrumente birocratice, cum ar fi îndrumătoarele, pentru a ghida comportamentul profesorilor. Aceste reguli și-ar putea extinde aria de aplicare până la principalele probleme ale predării și învățării. În Africa de Sud, „profesorii (...) au fost supuși unor reglementări birocratice aspre, în special în ceea ce ține de curriculum" (Sebakwane, 1997 : 397). În multe sisteme centralizate, inclusiv Grecia, controlul birocratic merge până la selectarea manualelor din școli (Bush, 2001). Sandholtz și Scribner (2006) afirmă că reglementările și controlul birocratic tot mai extins subminează dezvoltarea profesională a profesorilor.
5. Modelele birocratice evidențiază relațiile *impersonale* dintre angajați și cu clienții. Neutralitatea este introdusă pentru a minimaliza impactul individualității asupra procesului de luare a deciziilor. Școlile bune depind, într-o anumită măsură, de calitatea relațiilor personale dintre profesori și elevi, iar acest aspect al birocrației are o influență scăzută în multe școli. Totuși, atunci când membri ai colectivului au nevoie să-și programeze o întâlnire cu conducerea, aceasta poate fi considerată un exemplu de birocrație.
6. În birocrații, recrutarea și progresul în carieră al personalului sunt determinate de *merit*. Numirile sunt făcute pe baza calificărilor și experienței și promovarea depinde de expertiza demonstrată în poziția prezentă și cele anterioare. Școlile și colegiile îndeplinesc acest criteriu, în sensul că proceduri competitive formale sunt folosite pentru numirea personalului și pentru promovarea în anumite posturi. Promovările interne depind, totuși, de recomandarea directorului sau a conducătorului și nu pot fi un proces formal.

Aplicarea modelului birocratic în educație

Toate organizațiile mari conțin anumite elemente birocratice, iar acest lucru este valabil și pentru instituțiile educaționale:

> Școlile și colegiile pot avea multe caracteristici birocratice, incluzând structura ierarhică pe a cărei treaptă superioară se află directorul. Profesorii se specializează pe baza expertizei în școlile gimnaziale și colegii și, tot mai mult, în școlile primare.

> Sunt multe reguli pentru elevi şi personal, a căror viaţă la serviciu este în mare parte dictată de „tirania orarului". Directorii şi personalul din conducere sunt responsabili pentru activităţile şcolii sau colegiului în faţa consiliului de administraţie şi în faţa părţilor interesate externe. Parţial datorită acestor motive, teoriile birocratice se regăsesc în mare parte în literatura dedicată managementului educaţional (Bush, 1994 : 36).

Recunoaşterea faptului că birocraţia se aplică în multe aspecte ale educaţiei este atenuată de temerile că procedurile ei devin o influenţă prea dominantă asupra modului de operare al şcolilor şi colegiilor. Există teama că birocraţia poate deveni raţiunea de a fi a organizaţiei, în loc ca aceasta să fie subordonată scopurilor educaţionale.

Birocraţia este modelul preferat pentru multe sisteme educaţionale, incluzând Republica Cehă (Svecova, 2000), China (Bush *et al.*, 1998), Grecia (Kavouri şi Ellis, 1998), Israel (Gaziel, 2003), Polonia (Klus-Stanska şi Olek, 1998), Seychelles (Purvis, 2007), Africa de Sud (Sebakwane, 1997), Slovenia (Becaj, 1993) şi mare parte din America de Sud (Newland, 1995). Doi dintre aceşti autori indică anumite puncte slabe ale birocraţiei în educaţie :

> Centralizarea şi birocraţia excesivă, care continuă să existe [în America de Sud] în ciuda reformelor ce au avut loc, afectează eficacitatea sistemului (Newland, 1995 : 113).

> Statul grec ar trebui să înceapă să urmărească restructurarea organizării şcolilor. Mai puţină complexitate, formalitate şi centralizare a sistemului şi mai mult profesionalism şi autonomie a profesorilor şi directorilor ar fi benefice (Kavouri şi Ellis, 1998 : 106).

Aceste citate sugerează că, probabil, birocraţia este modelul preferat în sistemele educaţionale centralizate, deoarece aparatul birocratic este mecanismul folosit pentru a controla nivelurile subordonate în ierarhie, inclusiv şcolile. Cercetarea lui Gamage (2006) din Victoria, Australia, sugerează că orientarea către un management la faţa locului a facilitat controlul şi a îmbunătăţit calitatea şi inovarea. „Când este comparat cu ceea ce s-a întâmplat în timpul modelului centralizat, birocratic, MNS [managementul la nivelul şcolii] a creat şcoli mai autonome, mai flexibile, de o mai bună calitate şi mai eficiente" (*ibid.* : 27). Totuşi, acolo unde managementul la nivelul şcolii este acompaniat de politici şi standarde impuse, dar şi de niveluri mari de responsabilizare (Taylor, 2007 : 569), ar putea avea efectul advers, şi anume, de a dăuna creativităţii şi iniţiativei

profesorilor, aşa cum susţin Brehony şi Deem (2005), care afirmă în privinţa Angliei că:

> Până la mijlocul anilor 1980, organizaţiile educaţionale finanţate din fonduri publice au manifestat caracteristici birocratice, incluzând reguli, ierarhii ale personalului şi proceduri complexe. Totuşi, profesioniştii angajaţi în aceste organizaţii şi-au păstrat discreţia şi autonomia în munca lor. De atunci, introducerea culturii auditului şi o mai mare concentrare asupra managementului şi reglementării muncii profesorilor şi academicienilor au scăzut discreţia şi autonomia (*ibid.* : 395).

Modelul birocratic are anumite avantaje pentru educaţie, însă există dificultăţi în aplicarea lui într-un mod prea entuziast în şcoli şi colegii, din cauza rolului profesional al cadrelor didactice. Dacă profesorii nu „au" propriile inovaţii, ci sunt pur şi simplu obligaţi să implementeze schimbări impuse din exterior, probabil că o vor face fără entuziasm, ceea ce poate conduce la eşec.

Modelele raţionale

Abordările raţionale diferă de alte modele formale în sensul că evidenţiază *procesul* managerial în locul structurii sau scopurilor organizaţionale. Atenţia cade asupra procesului de luare a deciziilor, şi nu asupra cadrului structural care limitează, dar nu determină deciziile manageriale. Deşi calitatea distinctă a modelelor raţionale este accentul pus pe proces, ele au anumite trăsături comune cu alte teorii formale. Acestea includ stabilirea obiectivelor organizaţionale şi o structură organizaţională birocratică. Procesul de luare a deciziilor are loc, deci, în cadrul unei structuri şi urmăreşte scopuri stabilite.

Se consideră că procesul raţional de luare a deciziilor are următoarea structură:

1. percepţia problemei sau oportunitatea de a alege;
2. analiza problemei, inclusiv colectarea datelor;
3. formularea de soluţii alternative şi opţiuni;
4. alegerea celei mai adecvate soluţii pentru problemă cu scopul realizării obiectivelor organizaţiei;
5. implementarea alternativei alese;
6. monitorizarea şi evaluarea eficacităţii strategiei alese.

Davies şi Coates (2005: 109) afirmă că „planificarea raţională (...) le permite celor care iau decizii să cântărească cu atenţie consecinţele alternativelor şi să aleagă un plan de acţiune ce maximizează atingerea obiectivelor". Procesul este repetitiv, în sensul că evaluarea poate conduce la o redefinire a problemei sau la căutarea unei soluţii alternative (vezi figura 3.1).

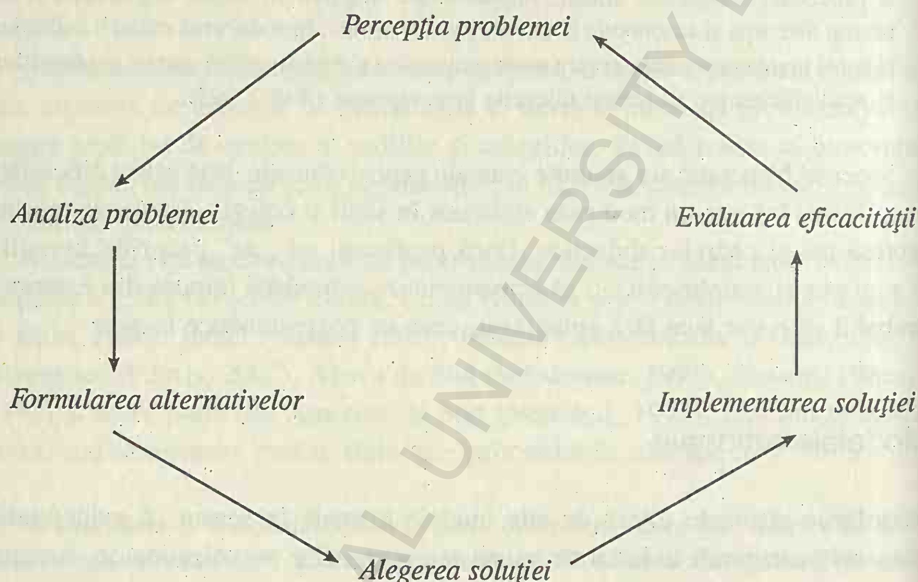


Figura 3.1. *Procesul raţional*

Hoyle şi Wallace (2005) afirmă totuşi că, în practică, profesorii şi directorii

> iau o multitudine de decizii „pe moment" în circumstanţe întâmplătoare şi în evoluţie. În ciuda dezvoltării domeniului planificării raţionale, făcută posibilă prin sisteme de management, medii de comunicare electronice şi medii de stocare şi de tehnologii de recuperare sofisticate, rămân anumite limitări ale raţionalităţii ştiinţifice (*ibid.*: 36-37).

În capitolul 2 am observat că teoriile tind să fie *normative*, în sensul că reflectă viziunea despre cum ar trebui să se comporte organizaţiile şi indivizii. Modelul raţional este în mod sigur normativ, prezentând o viziune idealizată a procesului de luare a deciziilor. Are limitări serioase, cum ar fi creionarea procesului de luare a deciziilor în educaţie, în sensul că:

- Ar putea exista o dispută asupra obiectivelor şi, probabil că, definirea „problemei" este dependentă de punctul de vedere al indivizilor implicaţi.

- Anumite date necesare pentru a lua o decizie s-ar putea să nu fie disponibile.
- Presupunerea că alegerea soluţiei poate fi detaşată şi imparţială este eronată. În practică, indivizii şi grupurile, probabil, promovează soluţiile preferate de ei înşişi, care, apoi, pot reflecta obiectivele individuale în defavoarea obiectivelor organizaţionale.
- Eficienţa în găsirea soluţiei poate fi percepută în mod diferit, în funcţie de preferinţele persoanelor implicate.

În ciuda acestor limitări practice, Levačić (1995) arată că modelul raţional reprezintă baza preferată pentru managementul şcolilor în Anglia şi Ţara Galilor. Autoarea se referă la raportul consultanţei în management făcut de Coopers şi Lybrand (1998), care a fost important în introducerea managementului local la începutul anilor 1990:

> Modelul de bună practică în management, din raportul lui Coopers şi Lybrand este în esenţă unul raţional. El militează pentru un sistem al alocării resurselor direcţionat în mod explicit spre îndeplinirea obiectivelor instituţionale. Este nevoie de claritate în specificarea obiectivelor, de colectarea şi analiza informaţiilor despre metodele alternative de îndeplinire a obiectivelor, evaluarea alternativelor şi alegerea planului considerat cel mai probabil să maximizeze îndeplinirea obiectivelor (Levačić, 1995: 62).

Watson şi Crossley (2001: 114) arată că principii similare stau la baza managementului în învăţământul superior în Anglia şi Ţara Galilor: „Multe ipoteze ce susţin directivele [anterioare ale] Consiliului de Finanţare a Învăţământului Superior îşi au rădăcinile într-un model raţional-ştiinţific care propune crearea unui [proces de management strategic] secvenţial, liniar şi controlabil".

Aplicarea principiilor raţionale în educaţie poate fi ilustrată prin examinarea alocării interne a resurselor în şcoli. Există cinci principii de bază (Bush, 2000: 105-106):

1. *Scopuri şi priorităţi*. Alocarea resurselor ar trebui susţinută de scopuri bine articulate şi de determinarea priorităţilor între aceste scopuri.
2. *Planificarea pe termen lung*. Deciziile bugetare ar trebui să reflecte conştientizarea implicaţiilor pe termen lung. Aceasta înseamnă depăşirea ciclului bugetar tipic pentru a lua în calcul scopurile pe termen mai lung ale organizaţiei.
3. *Evaluarea alternativelor*. Ar trebui să existe o cercetare amănunţită a modelelor alternative de consum, bazată pe evaluarea acţiunilor din trecut şi pe analiza costului de oportunitate al diferitelor opţiuni de a cheltui.

4. *Bugetarea în bază zero*. Aceasta implică abordarea unei noi perspective în toate ariile de cheltuire, nu numai modificarea incrementală a modelelor de cheltuire anterioare.
5. *Alegerea celor mai adecvate opţiuni*. Odată ce tiparele de cheltuieli alternative posibile au fost analizate, cu o bază zero, modelele raţionale necesită alegerea celei mai potrivite opţiuni legate de obiectivele organizaţionale.

Levačić şi colaboratorii săi (1999) au desfăşurat o analiză la scară largă a rapoartelor de inspecţie întocmite de Oficiul pentru Standarde în Educaţie (OFSTED) din Anglia şi apoi a desfăşurat studii de caz detaliate pentru 13 şcoli pe care OFSTED le considera că prezintă un raport bun între costuri şi rezultate. Aceşti autori concluzionează cu atenţie că aplicarea modelului raţional este benefică:

> Şi raportul de inspecţie OFSTED, şi studiul de caz dovedesc că profesorii folosesc tot mai mult modelul raţional în stabilirea scopurilor pentru şcolile lor şi, apoi, în încercarea de a implica tot personalul în procesul de planificare (...), am descoperit că există tendinţa ca şcolile care au o abordare corectă a planificării şi şi-au dezvoltat proceduri de monitorizare şi evaluare să aibă mai mult succes din punctul de vedere al calităţii predării şi învăţării, al comportamentului elevilor şi prezenţei la ore.

Modelele ierarhice

Abordările ierarhice evidenţiază relaţiile pe verticală din cadrul organizaţiei şi responsabilitatea liderilor în faţa sponsorilor externi. Structura organizaţională este evidenţiată prin referiri particulare la autoritate şi responsabilitatea managerilor din vârful structurii. Packwood (1989) oferă o definiţie precisă a modelului ierarhic şi îl localizează clar în cadrul birocratic:

> Una dintre proprietăţile de bază ale organizaţiei birocratice vizează felul în care rolurile ocupaţionale sunt stabilite într-o ierarhie verticală. Autoritatea de a delega sarcini trece de la rolurile de senior la cele de junior, în timp ce responsabilitatea performanţei la serviciu merge în direcţia opusă, de la junior la senior. Autoritatea şi responsabilitatea sunt impersonale, în sensul că sunt ataşate rolurilor, şi nu personalităţilor indivizilor care le ocupă. Directorul are autoritatea să definească munca directorului adjunct într-o şcoală pe baza poziţiei de director principal, şi nu în virtutea a ce reprezintă ca individ (*ibid.*: 9-10).

Această perspectivă subordonează indivizii ierarhiei organizaţionale. Teoreticienii subiectivi sunt foarte critici în privinţa acestui punct de vedere, după cum vom vedea şi în capitolul 6.

Modelele ierarhice evidenţiază tiparele de *comunicare verticale*. Informaţia este transmisă de sus în jos, în cadrul ierarhiei, către toate nivelurile şi se doreşte ca subordonaţii să implementeze deciziile luate de managerii seniori. Problemele dificile pot fi trimise în sus, până ajung la un nivel unde pot fi rezolvate. În şcoli sau colegii, directorul informează şefii de departament şi alţi membri ai personalului despre politicile instituţiei şi este arbitrul final al problemelor ce nu pot fi rezolvate la nivelurile inferioare din ierarhie.

Comunicarea pe orizontală joacă de asemenea un rol în ierarhie, însă Packwood (1989) afirmă că astfel de contacte sunt mai degrabă pentru coordonare, decât pentru management. Titularii pe discipline din cadrul şcolilor primare din Anglia reprezintă un exemplu de relaţionare pe orizontală. Rolul şefului de catedră în şcolile primare din Anglia este un exemplu de relaţie pe orizontală. Acesta comunică cu profesorii de la clasă anumite aspecte ale disciplinei pe care o predau, însă nu are autoritate managerială asupra lor.

În centrul modelului ierarhic se află conceptul de *responsabilitate*. Liderii sunt responsabili în faţa agenţiilor externe pentru performanţa subalternilor şi activităţile organizaţiei. În şcoli, directorul răspunde în faţa consiliului de administraţie şi a autorităţilor locale de educaţie, care susţin autoritatea internă.

Modelele ierarhice au anumite limitări când sunt aplicate în instituţiile educaţionale. Profesorii, ca profesionişti, cer discreţie în ceea ce priveşte munca la clasă şi există o participare tot mai sporită în procesul de luare a deciziilor de interes larg din şcoli. Drept urmare, importanţa ierarhiei poate fi modificată de noţiunile de colegialitate (vezi capitolul 4) şi autonomie a profesorului. Hatcher (2005: 253) subliniază, de asemenea, contradicţiile dintre noţiunile de leadership distribuit şi ceea ce el descrie ca fiind „structurile de putere ierarhică ale şcolilor". Leadershipul distribuit este independent de ierarhie, se bazează pe calităţi personale, şi nu pe poziţii desemnate. În ciuda acestui model emergent şi datorită autorităţii legale a directorilor, ierarhia rămâne importantă în şcoli şi colegii.

În anumite societăţi, importanţa ierarhiei este susţinută în plus şi de tendinţa de a accepta concentrări inegale ale puterii (Walker şi Dimmock, 2002). Bush şi Qiang (2000), de exemplu, consideră China arhetipul de societate cu o mare putere pe o distanţă întinsă, în care profesorii au un respect considerabil faţă de autoritatea poziţională a directorilor.

Modelele formale: obiective, structură, mediu şi leadership

Obiective

Modelele formale caracterizează şcolile şi colegiile ca fiind *orientate spre obiective*. Se presupune că instituţiile urmăresc obiective specifice. Aceste obiective sunt invariabil determinate de directori şi de echipa de conducere, teoriile formale neconsiderând intervenţia altor profesori problematică. Se presupune că toţi membrii organizaţiei lucrează împreună pentru îndeplinirea acestor scopuri oficiale. Begley (2008) subliniază relaţia strânsă dintre leadership şi scopurile educaţiei:

> Liderii educaţionali ar trebui să ţină cont de scopurile fundamentale ale educaţiei când iau decizii, gestionează resursele umane şi materiale sau conduc organizaţia în general. În mod contrar, ei vor fi aruncaţi dintr-o parte în alta, asemenea unei bărci fără cârmă pe timp de furtună, de diferitele programe şi grupuri de interese întâlnite în orice comunitate (*ibid.*: 21).

Begley (2008: 21-23) afirmă că trei scopuri „cuprinzătoare şi transcendente" caracterizează educaţia:

1. Scopuri estetice – formarea caracterului;
2. Scopuri economice – „a învăţa să câştigi";
3. Funcţii de socializare – competenţe sociale şi civice.

El adaugă (*ibid.*: 23) că „abordarea echilibrată a celor trei obiective fundamentale ale educaţiei este esenţială în procesul de leadership educaţional". Davies şi Davies (2004: 11) afirmă că „alegerea direcţiei" este un element-cheie al leadershipului strategic, în timp ce Cheng (2002: 61) evidenţiază rolul liderilor în conceperea şi îndeplinirea obiectivelor. El afirmă că liderii ar trebui să fie „creatori de obiective" şi „lideri de obiective" şi să folosească două strategii pentru a promova calitatea:

- dezvoltarea misiunii şi obiectivelor instituţionale adecvate;
- conducerea membrilor spre îndeplinirea obiectivelor, implementarea planurilor şi programelor şi atingerea standardelor.

Imaginea şcolilor şi colegiilor ca organizaţii ce urmăresc în mod activ obiective oficiale, expuse în declaraţii oficiale, ar putea fi subminată de recunoaşterea faptului că, de multe ori, acestea au obiective multiple. Diversele

scopuri ale şcolilor şi colegiilor vin deseori din diferite părţi ale organizaţiei. De exemplu, se poate face diferenţa între scopurile individuale, ale unui departament şi scopurile şcolii. Într-o şcoală gimnazială un scop oficial s-ar putea referi la atingerea potenţialului fiecărui elev. Un scop al unui departament s-ar putea referi la atingerea unui standard de competenţă la anumite obiecte. Scopurile individuale pot reflecta de asemenea ambiţiile personale în carieră. Aceste scopuri nu sunt întotdeauna compatibile.

Fishman (1999) face o distincţie între scopurile interne şi externe, comentând diferenţele dintre educaţia din Rusia şi cea din Vest. În sistemele educaţionale centralizate, există un spaţiu limitat în care liderii de instituţii pot determina obiectivele şcolii, deoarece acestea sunt stabilite de autorităţile locale sau naţionale. Totuşi, chiar şi în aceste sisteme, rămâne loc de interpretare locală, aşa cum demonstrează Fishman:

> Formularea scopurilor nu poate însemna un singur rezultat pentru toţi (asta nu ar fi nimic altceva decât totalitarism în educaţie). Alegerea obiectivelor ar trebui să ia în calcul interesele copiilor, competenţele lor, particularităţile mediului social şi capacităţile şcolii în sine (...). Procesul alegerii obiectivelor în cadrul sistemului educaţional nu este o simplă transmitere a obiectivelor externe (*ibid.* : 73).

Două exemple de scopuri generate extern sunt Obiectivele de Dezvoltare ale Mileniului aplicate educaţiei: şcolarizarea şi absolvirea şcolii primare pentru toţi copiii; egalitatea de gen în accesul la şcoala gimnazială şi absolvirea acesteia. Lewin (2005) afirmă că o consecinţă a acestor scopuri, care influenţează de asemenea contribuţiile donatorilor, se referă la faptul că multe ţări din Africa Subsahariană nu şi-au dezvoltat planuri coerente legate de subsectorul postprimar. În rest, facem afirmaţii similare şi ridicăm semne de întrebare cu privire la egalitate:

> Concentrând resurse substanţiale în educaţia primară înseamnă deseori că cea gimnazială, vocaţională sau liceală pot fi neglijate. Există, de asemenea, întrebări importante despre ce înseamnă „educaţie de calitate". Creşterea numărului de locuri înseamnă deseori mai mulţi copii în acelaşi spaţiu, fapt ce duce la clase mai mari cu consecinţe inevitabile asupra calităţii (Bush, 2008: 443).

Asemenea scopuri largi, dezvoltate din exterior, sunt susţinute de politicile naţionale şi locale şi prin alegerea politicii la nivel instituţional. Există probabilitatea ca nivelul de centralizare să influenţeze puternic, dacă nu chiar să determine măsura în care persoanele implicate din interior îşi pot concepe propriile obiective.

Scopurile oficiale ale organizaţiei pot fi un rezultat al imperativelor externe şi al cerinţelor interne, însă presupunerea că acestea ghidează neapărat comportamentul şi deciziile personalului este fie nerealistă, fie naivă. Aşa cum vom vedea în capitolele următoare, scopurile formale pot fi contestate sau pot oferi doar un curs de acţiune limitat. Totuşi, ca regulă generală, determinarea scopurilor *în cadrul* şcolilor, şi nu *impunerea* acestora asupra şcolilor, înseamnă, probabil, reflectarea nevoilor elevilor şi ale comunităţii. Acest lucru înseamnă şi că personalul „îşi atribuie" scopurile şi deci le implementează cu entuziasm şi în mod eficient.

Structura organizaţională

Modelele formale prezintă *structura* organizaţională ca pe un fapt obiectiv. Şcolile şi colegiile sunt instituţii „reale" care insuflă profesorilor şi elevilor un sentiment de apartenenţă. Se presupune că membrii personalului îşi definesc vieţile profesionale în raport cu poziţia lor în cadrul şcolii sau colegiului. Structurile pot fi reprezentate în termeni fizici care implică permanenţă. Indivizilor le sunt acordate anumite locuri în structură, cum ar fi profesor pentru anul II sau pentru clasa a III-a sau ca director al departamentului de ştiinţe reale. Munca profesorilor şi a celorlalţi membri ai personalului este definită în termenii rolului lor în cadrul structurii formale. Se presupune că structura influenţează comportamentul indivizilor care au un anumit rol în organizaţie. Structura domină şi individualitatea nu este accentuată. Rolul liderilor din şcoală şi al managerilor este puternic influenţat, dacă nu chiar determinat, de cerinţele oficiale ale postului şi există un spectru limitat de interpretare din partea persoanei în cauză. În acest model, accentul cade pe „asumarea rolului", pe acceptarea poziţiei aşa cum este definită, şi nu pe „crearea rolului", adică reinterpretarea sa în funcţie de atributele şi preferinţele persoanei numite (Hall, 1997). Când pe uşa biroului scrie „director" în locul numelui persoanei în cauză, este evident că domină structura organizaţională formală.

După cum a fost menţionat mai sus, structura organizaţională tinde să fie ierarhică şi pe verticală, personalul fiind responsabil în faţa superiorilor în ierarhie. În şcoli, profesorii sunt responsabili în faţa directorului, deseori printr-un manager intermediar, cum ar fi un şef de departament. „Etosul managementului de sus în jos" (Johnson, 1995 : 224) este evident în şcolile sud-africane : „Este important să avem în vedere natura relaţiilor de putere din cadrul şcolilor. În cele mai multe cazuri, puterea stă în directorul care are autoritate legală şi este responsabil din punct de vedere legal" (*ibid.* : 225).

Structura nu se referă doar de schema organizaţională şi relaţiile formale. Ea poate avea de asemenea un impact important asupra modului în care obiectivele şcolii sunt urmărite şi asupra măsurii în care acestea sunt îndeplinite. Dupriez şi Dumay (2006), de exemplu, afirmă că scopul egalităţii de şanse poate fi influenţat în particular de structura organizaţională a şcolii.

Structura organizaţională poate fi remarcabil de rezilientă şi rezistentă la schimbări. Tripp (2003) descrie schimbarea de la o structură foarte centralizată la una mai diversificată în Singapore, după modelul şcolilor ca organizaţii de învăţare autonome, afirmând că :

> Orice schimbare de paradigmă este, în cel mai bun caz, un proces lent şi dificil şi, deşi guvernul depune un efort considerabil, schimbările sunt la scară largă şi mai dificile din cauza istoricului de gândire ierarhică şi procese birocratice (*ibid.* : 479).

Mediul extern

Abordările formale diferă în funcţie de cum definesc relaţiile dintre organizaţie şi mediul său extern. Modelele mai rigide, cum ar fi „sistemele închise", tind să limiteze legăturile cu mediul extern la minimumul necesar pentru menţinerea responsabilizării. Aceste perspective caracterizează relaţiile în termeni de legături oficiale între director şi grupuri formale, cum ar fi autorităţile locale sau naţionale, şi organismul superior. Interacţiunea cu alte grupuri, cum ar fi părinţii, angajatorii şi alte instituţii educaţionale nu este importantă. Modelul „sistemelor închise" presupune că şcolile şi colegiile sunt inaccesibile unor asemenea influenţe.

Un aspect important al birocraţiei şi, în particular, al sistemelor închise este responsabilitatea în faţa oficialilor, considerată a fi mai importantă decât responsabilitatea în faţa clienţilor, cum ar fi studenţii sau părinţii. În Africa de Sud, de exemplu, în ciuda unei tentative de trecere la şcolile cu management autonom în era post-Apartheid, majoritatea directorilor se consideră în continuare responsabili în principal faţă de ierarhie, prin oficialităţile din district, şi nu faţă de părţile interesate, cum ar fi părinţii, comunitatea şi cei care învaţă (Bush *et al.*, 2008). Acest fenomen este de asemenea evident în Slovenia :

> Directorii ştiu că părinţii şi copiii sunt importanţi, însă, de fapt, ei s-au obişnuit să accepte instituţiile superioare şi autorităţile ca fiind „consumatorii" puternici de care ei depind în realitate. În acelaşi timp, părinţii şi copiii s-au obişnuit să

> vadă şcoala şi profesorii ca autorităţi care trebuie ascultate (...). Acest tip de relaţii între directori şi părinţi satisface şi susţine foarte bine organizaţia birocratică şi leadershipul centrat pe director (Becaj, 1994 : 11).

Alte modele formale, cum ar fi „sistemele deschise", postulează o varietate de legături cu mediul extern. Instituţiile educaţionale sunt descrise ca organizaţii interactive, ce se adaptează unui mediu mereu schimbător şi îşi expun realizările în faţa comunităţii locale. Şcolile şi colegiile din sistemele de management autonom adoptă o poziţie mai „deschisă", conştiente de nevoia unei reputaţii bune în faţa părinţilor, angajaţilor şi comunităţii locale, atât în prezent, cât şi în viitor. Puţine instituţii educaţionale mai pot fi numite „închise" în secolul al XXI-lea.

În multe ţări, responsabilitatea formală în faţa ierarhiei este întărită de un sistem de inspecţii şi monitorizare, creat pentru a asigura conformitatea şcolilor cu curriculumul naţional şi atingerea unor rezultate de învăţare adecvate. „Pentru a susţine şi a monitoriza dispoziţiile în educaţie şi atingerea unor standarde aşteptate (...), multe ţări au creat o formă de supervizare externă, numită deseori «inspectorat şcolar»" (McNab, 2004 : 53). În Anglia, cultura „stabilirii obiectivelor" înseamnă că mulţi lideri iau decizii în principal pe baza cerinţelor rezultate din exterior, a „politicilor" OFSTED, uneori în detrimentul părerilor lor profesionale asupra a ceea ce este mai bine pentru elevii lor. „Orice insucces în îndeplinirea obiectivelor dictate de la centru garantează că va veni o autoritate de inspecţie, cum ar fi OFSTED, pe capul directorului" (Bottery, 2004 : 53).

Deşi cercetările recente (Leithwood *et al.*, 2006 ; Robinson *et al.*, 2008) arată importanţa leadershipului în şcoli pentru îmbunătăţirea rezultatelor elevilor, alţi factori interni şi externi sunt de asemenea importanţi. Studiul lui Harris şi al colaboratorilor săi (2006 : 409) asupra şcolilor din Anglia în contexte dificile arată centralitatea variabilelor externe în îmbunătăţirea şcolilor : „Deşi şcolile pot îmbunătăţi realizările şi performanţele prin eforturile proprii, mediul extern rămâne o influenţă importantă asupra abilităţii unei şcoli de a deveni mai bună".

Leadership

În cadrul modelelor formale, leadershipul este atribuit persoanei din vârful ierarhiei. Se presupune că acest individ dă tonul organizaţiei şi stabileşte obiectivele oficiale majore. Baldridge şi colaboratorii săi discută natura leadershipului formal :

> În modelul birocratic, liderul este văzut ca un erou aflat în vârful unei piramide complexe a puterii. Sarcina eroului este să analizeze problemele, să ia în considerare

alternativele şi să ia deciziile raţionale. Mare parte din puterea organizaţiei este deţinută de erou şi apar aşteptări înalte, deoarece oamenii au încredere că el va rezolva problemele şi va înlătura ameninţările din exterior (1978 : 44).

Se presupune că liderul joacă un rol-cheie în stabilirea politicilor şi adoptarea inovaţiilor pe care acestea le implică. Posibilitatea opoziţiei sau indiferenţei faţă de schimbare nu este recunoscută. Se presupune că implementarea este lipsită de probleme.

În educaţie există numeroase caracteristici care susţin aceste trăsături ale leadershipului unidimensional. Oficialităţile şi indivizii se comportă ca şi cum directorul ar fi izvorul tuturor cunoştinţelor şi autorităţii. Directorul este punctul central pentru majoritatea comunicărilor din exterior, iar liderii părinţilor sau comunităţii se aşteaptă să comunice cu şcoala prin intermediul directorului. Alte grupuri tind să considere că directorul este imaginea publică a instituţiei şi se comportă ca atare. În şcolile primare, în particular, există o identitate între director şi şcoală, ce susţine perspectiva „de sus în jos" asupra leadershipului.

Ipoteza unui lider atotputernic în fruntea şcolilor şi colegiilor are însă limitări serioase. Deşi autoritatea formală este a directorilor, aceştia au nevoie de consimţământul colegilor dacă doresc ca iniţiativele sau politicile să fie adoptate în cadrul departamentelor şi la clasă. Este deja un truism că personalul trebuie să „deţină" deciziile dacă se doreşte ca aceştia să le implementeze cu succes.

Directorii şcolilor cu management autonom trebuie să împartă puterea cu alţi membri ai personalului datorită volumului mare de lucru ce apare din responsabilitatea lor de a gestiona finanţele, relaţiile din cadrul personalului şi relaţiile externe. Răspunsul pragmatic la schimbare ajută la modificarea noţiunii de director atotputernic, însă în multe cazuri efectul a fost creşterea rolului liderilor seniori, şi nu acordarea de mai multă autoritate pentru personalul junior. Ierarhia rămâne intactă, însă în vârful ei se află o echipă, şi nu un singur individ. Wallace (2004 : 57) foloseşte conceptul de „orchestrare, distribuită în cadrul liderilor seniori formali", în studiul său asupra schimbărilor la nivelul districtelor : „Orchestrarea presupune ghidarea procesului de schimbare prin organizarea şi menţinerea supravegherii unei mulţimi complicate de sarcini coordonate". În mod similar, Bush şi colaboratorii săi (2005) au descoperit că liderii şcolilor care iau parte la programele de dezvoltare a echipelor NCSL au sporit deseori eficacitatea echipelor de lideri seniori, dar uneori a existat percepţia că s-au îndepărtat de restul personalului.

Leadershipul managerial

Numeroase tipuri de leadership au fost identificate în literatură, aşa cum am observat în capitolul 2. Tipul de leadership cel mai des asociat cu modelele formale este cel „managerial" :

> Leadershipul managerial presupune că liderii trebuie să se concentreze asupra funcţiilor, sarcinilor şi comportamentelor şi că, dacă aceste funcţii sunt îndeplinite în mod competent, munca altora în cadrul organizaţiei va fi facilitată. Majoritatea abordărilor leadershipului managerial se bazează de asemenea pe ipoteza conform căreia comportamentul membrilor organizaţiei este, în cea mai mare parte, raţional. Autoritatea şi influenţa sunt acordate poziţiilor formale conform statutului acelor poziţii în ierarhia organizaţională (Leithwood *et al.*, 1999 : 14).

Această definiţie arată că leadershipul managerial este strâns legat de „modelele formale", aşa cum o demonstrează descrierea modelului formal de la pagina 70. Leithwood şi colaboratorii săi (*ibid.* : 15) afirmă că „există dovezi ale susţinerii în literatura de specialitate şi din partea liderilor practicieni pentru abordarea managerială a leadershipului". Ei adaugă că „puterea poziţională, în combinaţie cu politicile şi procedurile formale, constituie sursa influenţei exercitate de leadershipul managerial" (*ibid.* : 17).

Cercetarea lui Dressler (2001 : 175) asupra leadershipului în şcolile *charter*[1] din Statele Unite arată importanţa leadershipului managerial : „În mod tradiţional, rolul directorului a fost clar orientat spre responsabilităţile de management".

Myers şi Murphy (1995 : 14) identifică şase funcţii manageriale specifice directorilor de şcoală. Patru dintre acestea sunt descrise ca fiind „ierarhice" :

- supervizarea ;
- controlul intrărilor (*e.g.*, transferurile profesorilor) ;
- controlul comportamentului (*e.g.*, descrierea posturilor) ;
- controlul ieşirilor (*e.g.*, testarea elevilor).

Este important să menţionăm că acest tip de leadership nu include conceptul de *viziune*, care este central în majoritatea modelelor de leadership. Leadershipul managerial se concentrează asupra managementului de succes al activităţilor existente, mai degrabă decât asupra viziunii unui viitor mai bun pentru şcoală.

1. Şcoală finanţată de stat şi operată privat (n.tr.).

„Managementul funcţionează pentru a susţine învăţarea şi predarea, nucleul întreprinderii educaţionale" (Hoyle şi Wallace, 2005 : 68).

Managerialism

În capitolul 1 (p. 13), am introdus noţiunea de „managerialism", o concentrare asupra proceselor de management în detrimentul valorilor şi scopurilor educaţionale. În această secţiune vom prezenta o discuţie mai largă a acestui concept. Schimbarea în limbajul organizaţional şcolar în favoarea „leadershipului" şi nu a „managementului" este parţial semantică (Bush, 2008), însă reflectă de asemenea îngrijorarea faţă de pericolele managementului lipsit de valoare, concentrat doar pe eficienţă, ceea ce Hoyle şi Wallace (2005) au descris ca fiind „management în exces" :

> Leadershipul şi managementul eficient „preiau tensiunea" prin crearea de structuri şi procese ce le permit profesorilor să fie angrenaţi cât mai mult posibil în sarcina lor cheie. Managerialismul, pe de altă parte, este leadershipul şi managementul în exces. El transcende rolul de suport al leadershipului şi, în manifestarea sa extremă, devine un scop în sine (*ibid.* : 68).

Leadershipul managerial este modelul care prezintă cel mai ridicat risc din punctul de vedere al adoptării unei abordări manageriale a organizării şcolii. Prin concentrarea asupra funcţiilor, sarcinilor şi comportamentului, există posibilitatea ca scopurile educaţiei să fie subordonate ţintelor manageriale de eficienţă sporită. Simkins (2005 : 13-14) afirmă că valorile manageriale sunt puse în faţa valorilor profesionale tradiţionale şi indică patru elemente centrale ale „agendei manageriale" :

- Înlocuirea valorilor sectorului public cu cele ale sectorului privat şi ale pieţei ;
- Stabilirea unui concept greoi de scop educaţional, ce oferă importanţă rezultatelor măsurabile în detrimentul celor mai puţin măsurabile, însă mai valoroase ;
- Impunerea unui model de management şi leadership ce pune accentul pe responsabilitatea individuală, planificarea rigidă şi setarea obiectivelor ca instrumente principale de control organizaţional ;
- Redistribuirea puterii, autoritatea şi autonomia profesioniştilor fiind înlocuite de puterea managerilor de a stabili agende şi de a determina moduri de lucru.

Dovezi ale unei abordări managerialiste a educaţiei pot fi găsite în şcolile postliceale din Anglia şi Scoţia (Lumby, 2003 ; McTavish, 2003), în universităţi (Allen, 2003 ; Brehony şi Deem, 2005) şi în şcoli (Rutherford, 2006 ; Hoyle şi Wallace, 2007). Goldspink (2007) pune alături managerialismul şi „noul management public" şi adaugă că „legăturile strânse dintre profesori, şcoli şi centru sunt văzute ca fiind deopotrivă de dorit şi realizabile" (*ibid.* : 29). Managerialismul este deseori văzut negativ, însă Glatter (1997) avertizează că nu ar trebui să considerăm că „leadershipul" este „pur" şi „managementul" e „murdar". Ambele sunt necesare în şcoli şi colegii pentru a asigura un sentiment clar al scopului moral, însă şi pentru a pune în mişcare structuri şi procese eficiente, ce permit îndeplinirea scopurilor educaţionale. Leadershipul managerial este o componentă esenţială a instituţiilor educaţionale de succes, însă ar trebui să completeze, nu să înlocuiască abordările bazate pe valori. Managementul eficient este esenţial, însă managerialismul lipsit de valori este inadecvat şi dăunător.

Limitările modelelor formale

Numeroasele modele formale sunt prezente în mare parte în literatura de management educaţional. Ele sunt abordări normative, în sensul că prezintă idei despre cum ar trebui să se comporte oamenii din organizaţii. Şcolile şi colegiile sunt descrise drept organizaţii ce caută să îndeplinească obiective, folosind instrumente raţionale pentru a îndeplini ţintele determinate de liderii oficiali. Reformele educaţionale din ultimii 20 de ani, din Anglia şi multe alte ţări, au ajutat la sporirea importanţei modelelor formale. Deoarece funcţionează un model „de sus în jos" ce impune schimbările în şcoli şi colegii, susţinut de un sistem centralizat de inspecţii, se presupune că liderii ar trebui să răspundă prin gestionarea instituţiei în acelaşi mod, folosind o abordare raţională :

> O mare evoluţie în managementul educaţional din ultimul deceniu o reprezintă concentrarea indivizilor din poziţii de management asupra definirii leadershipului eficient în termeni de eficienţă a organizaţiei, analizată tot mai mult în relaţie cu rezultatele măsurabile ale elevilor. În Marea Britanie, ambele partide politice principale au urmărit să diminueze ambiguitatea tradiţională şi lipsa de asociere dintre ceea ce intră, procesele şi rezultatele organizaţiilor educaţionale. S-a dezbătut necesitatea unei abordări raţional-tehniciste asupra structurării procesului de luare a deciziilor (Levačić *et al.*, 1999 : 15).

„Rezultatele măsurabile" includ, în Anglia, clasamente, alegerea scopurilor şi compararea cu cea mai bună instituţie din domeniul respectiv, ceea ce lasă şcolile vulnerabile în faţa unei palete de presiuni birocratice. MacBeath (1999) observă tensiunea ce rezultă din îndeplinirea cerinţelor unei agende determinate la nivel central şi nevoile specifice comunităţii educaţionale reprezentate de şcoală.

Modelele formale nu sunt doar selective, ci şi normative. Prin concentrarea asupra aspectelor birocratice şi structurale ale organizaţiilor, ele ignoră sau subestimează alte caracteristici proeminente:

> Un model clasic, raţionalist (...) nu poate să ţină cont de dimensiunile mai largi ale istoriei, culturii sau contextului organizaţional. A existat un eşec al managementului (...) în a înţelege că un proces aparent raţional poate fi o himeră în practică (Watson şi Crossley, 2001: 123).

Există cinci puncte slabe specifice asociate cu modelele formale:

1. Caracterizarea şcolilor şi colegiilor ca organizaţii *orientate spre scopuri* poate fi nerealistă. Este deseori dificilă determinarea obiectivelor unei instituţii educaţionale. Obiectivele formale pot avea o relevanţă operaţională scăzută, pentru că sunt deseori vagi şi generale, deoarece pot fi obiective diferite ce necesită aceleaşi resurse, scopurile putând fi stabilite de indivizi sau grupuri sau chiar de liderii organizaţiei. Cum am menţionat anterior (p. 71), obiectivele pot fi impuse şcolilor de agenţiile externe, cum ar fi autorităţile locale, statale, regionale sau naţionale ori instituţiile globale, cum ar fi Naţiunile Unite sau Banca Mondială. Aceste obiective externe se ciocnesc cu scopurile generate din interior şi unele cu altele, făcând ca determinarea scopurilor să devină problematică.

   Chiar şi acolo unde scopurile şcolilor şi colegiilor au fost clarificate, ulterior apar probleme în determinarea măsurii în care obiectivele au fost îndeplinite. Multe dintre scopurile asociate cu educaţia sunt foarte dificil de măsurat. Cei care stabilesc politicile, practicienii şi cercetătorii se bazează deseori pe examinarea performanţelor pentru a evalua şcolile, însă aceasta este doar o dimensiune a procesului educaţional.
2. Definirea procesului de luare a deciziilor ca fiind unul *raţional* este foarte dificilă. Convingerea că acţiunile manageriale sunt precedate de un proces de evaluare a alternativelor şi de alegerea celei mai adecvate variante este rareori bazată pe realitate. Deciziile în şcoli şi colegii sunt luate de profesori, care iau în considerare toată experienţa lor atunci când se confruntă cu un eveniment. O mare parte din comportamentul uman este iraţional şi acest

lucru influenţează, în mod inevitabil, natura procesului de luare a deciziilor în şcoli. Hoyle şi Wallace (2005 : 37) adaugă că există limite „cognitive" ale raţiunii, deoarece liderii au o cunoaştere limitată a evenimentelor din interiorul şi din afara şcolilor lor. Mai mult, urmărirea raţională a unui anumit obiectiv poate fi împiedicată de urmărirea simultană a altor scopuri incompatibile.

Instituţiile educaţionale, la fel ca şi alte organizaţii cu personal profesionist, depind de deciziile luate de indivizi şi subunităţi. Judecata profesionistă se bazează atât pe expertiza individului, cât şi pe procesul raţional condiţionat de regulament. Aşa cum explică Hoyle şi Wallace (2005 : 39), profesorii şi restul personalului au „capacitatea negativă de a rezista sau de a compromite munca în vederea atingerii scopurilor oficiale". De aceea există o atenţie sporită în literatura secolului XXI pentru nevoia profesorilor de a „deţine" schimbarea.

3. Modelele formale se concentrează pe organizaţie ca entitate şi ignoră sau subestimează contribuţia *indivizilor*. Ele pornesc de la ipoteza că oamenii ocupă poziţii prestabilite în structură, iar comportamentul lor reflectă poziţia lor organizaţională, nu calităţile şi experienţa personală. Criticii afirmă că perspectivele formale tratează organizaţiile ca şi cum ar fi independente de oamenii din cadrul lor. Greenfield (1973) a fost mai critic în această privinţă :

   > Majoritatea teoriilor despre organizaţie simplifică în mod exagerat natura realităţii cu care aceasta se confruntă. Dorinţa de a vedea organizaţia ca pe o entitate cu o viaţă separată de percepţiile şi părerile celor implicaţi în ea ne împiedică să vedem complexitatea şi varietatea de organizaţii create de oameni (*ibid.* : 571).

   Abordarea alternativă a organizaţiilor propusă de Greenfield este discutată în capitolul 6, însă esenţa argumentelor lui constă în afirmaţia că organizaţiile sunt creaţia oamenilor din cadrul lor. El afirmă că modelele formale subestimează variabilele individuale şi astfel produc imagini distorsionate ale şcolilor şi colegiilor. Samier (2002 : 40) adoptă o viziune asemănătoare, exprimându-şi temerile faţă de „rolul pe care raţiunea tehnică îl joacă în estomparea personalităţii birocratului, reducându-l la o simplă piesă dintr-o maşinărie".

4. O ipoteză centrală a modelelor formale afirmă că puterea se află în vârful piramidei. Directorii au autoritate în virtutea poziţiilor lor, ca lideri desemnaţi ai instituţiei. Această concentrare asupra autorităţii oficiale conduce la o

viziune a managementului instituţional *de sus în jos*. Politica este impusă de managerii seniori şi implementată de personalul din subordinea lor. Acceptarea deciziilor manageriale de către aceştia este considerată neproblematică.

Aspectul ierarhic al modelelor formale este cel mai relevant în cazul organizaţiilor care depind de o disciplină puternică pentru a fi eficiente. Forţele armate, de exemplu, trebuie să execute ordinele fără întrebări sau discuţii. Situaţia necesită respectarea instrucţiunilor venite de la superiori.

Organizaţiile cu un personal profesionist numeros tind să manifeste semne de tensiune între cerinţele profesionalismului şi cele ale ierarhiei. Modelele formale presupun că liderii, deoarece sunt numiţi pe merit, au competenţa de a elabora instrucţiuni adecvate pentru subordonaţi. Ei sunt susţinuţi în acest demers de autoritatea ce vine în virtutea poziţiei lor oficiale. Organizaţiile profesioniste au un etos diferit, expertiza fiind distribuită în cadrul instituţiei :

Modelele tradiţionale de organizaţie şcolară favorizau ierarhia la vârfuri, ce concentrează puterea şi responsabilitatea de leadership în funcţia de director. Pe măsură ce aceste modele întâmpină dificultăţi în îndeplinirea cu eficienţă a nevoilor din educaţia noului mileniu, structurile de leadership, în care influenţa de leadership este distribuită şi profesorii sunt susţinuţi să joace un rol mai mare în leadershipul şcolii, sunt implementate încetul cu încetul (Rutherford, 2006 : 59).

Acolo unde profesioniştii se specializează, cum e cazul şcolilor gimnaziale şi colegiilor, abilitatea liderilor de a direcţiona acţiunile subordonaţilor poate fi discutabilă. Un director absolvent de ştiinţe umaniste nu are competenţele specifice pentru a superviza predarea în domeniul tehnologiei. În organizaţiile profesioniste există o autoritate a expertizei ce poate intra în conflict cu autoritatea dată de funcţie.

Directorii sunt responsabili pentru calitatea predării şi învăţării în şcolile lor, însă autoritatea asupra profesorilor poate fi ambiguă. Personalul profesionist reclamă autonomia zonală, bazată pe expertiza lor specializată. Clasa este în continuare domeniul profesorului şi problemele pedagogice sunt responsabilitatea practicianului, ca profesionist calificat. Aceste arii de decizie pot conduce la un conflict între directori şi alţi membri ai personalului. Asemenea dificultăţi pot fi evitate doar dacă există cel puţin o acceptare tacită a responsabilităţii generale a directorului pentru activităţile din şcoală. Aceasta implică recunoaşterea de către profesori a dreptului directorului de a lua iniţiativă în multe arii ale politicii şcolii.

5. Abordările formale se bazează pe presupunerea implicită că organizaţiile sunt relativ *stabile*. Indivizii pot veni şi pot pleca, însă ei intră în poziţii predeterminate, într-o structură statică. Teoriile birocratice şi structurale sunt cele mai adecvate în condiţii de stabilitate, aşa cum sugerează Bolman şi Deal (1991 : 77) : „Organizaţiile care funcţionează în medii mai simple şi mai stabile au şanse mari să adopte structuri mai puţin complexe şi mai centralizate cu autoritatea, regulile şi politicile ca moduri principale de coordonare a muncii".

   Se poate afirma că asumpţia stabilităţii este nerealistă în multe organizaţii şi invalidă în cea mai mare parte a şcolilor şi colegiilor. March şi Olsen (1976 : 21) au dreptate atunci când afirmă că „indivizii există într-o lume mai complexă, mai puţin stabilă şi mai puţin înţeleasă decât cea descrisă de teoriile standard ale alegerilor organizaţionale". Perspectivele raţionale necesită într-o anumită măsură predictabilitate pentru a fi utile ca descrieri ale comportamentului organizaţional. Validitatea modelelor formale poate fi limitată în timpul etapelor de schimbări rapide şi multiple, cum ar fi cele care afectează multe şcoli în secolul XXI. Propunerea de analiză minuţioasă a unei probleme, urmată de identificarea alternativelor, alegerea opţiunii preferate şi implementarea şi evaluarea procesului, poate fi nerealistă în timpul perioadelor de turbulenţe.

Concluzie: mai sunt valide modelele formale?

Criticile asupra modelelor formale sugerează că acestea au limitări serioase în legătură cu şcolile şi colegiile. Dominanţa ierarhiei este compromisă de expertiza dobândită de personalul profesionist. Ipoteza unui proces raţional de luare a deciziilor necesită modificări pentru a admite ritmul şi complexitatea schimbării. Conceptul de *obiectiv organizaţional* este contestat de cei care indică existenţa obiectivelor multiple în educaţie şi posibilul conflict dintre obiectivele la nivel individual, departamental şi instituţional.

În ciuda acestor limitări, ar fi inadecvat să clasăm abordările formale ca fiind irelevante în cadrul şcolilor şi colegiilor. Aşa cum indică Fitzgerald (2009 : 63-64), birocraţia este remarcabil de rezistentă şi este susţinută de noul management public, exemple fiind Anglia şi Noua Zeelandă : „În ciuda a aproape două decenii de schimbări, organizarea şi ierarhia din şcoli copiază modelele industriale de muncă, ce diferenţiază oamenii şi activităţile în funcţie de poziţie". Concentrarea asupra standardelor şi obiectivelor în sistemul englezesc

a dus la ceea ce Ball (2003) şi Strain (2009) au descris ca „performativitate", un mod de control regulat, cu cerinţe centrale ce sunt impuse şcolilor şi colegiilor. Ierarhia este vehiculul controlului extern al activităţilor şcolii.

Celelalte modele discutate în această carte au apărut ca reacţie la aparentele puncte slabe ale teoriilor formale. Totuşi, aceste perspective alternative nu au reuşit să elimine modelele formale, care rămân valide ca descrieri *parţiale* ale organizaţiei şi managementului în educaţie. Modelele formale sunt inadecvate, însă au în continuare o mare contribuţie pentru ca şcolile şi colegiile să poată fi înţelese ca organizaţii. Owens şi Shakeshaft (1992) se referă la reducerea încrederii în modelele birocratice şi la o „schimbare de paradigmă" către o analiză mai sofisticată. În capitolele următoare vom examina câteva perspective alternative şi vom analiza măsura în care acestea au înlocuit modelele formale ca moduri mai bune de înţelegere şi de conducere a şcolilor şi colegiilor.

Bibliografie

Allen, D. (2003), „Organisational climate and strategic change in higher education: organisational insecurity", *Higher Education*, 46 (1): 61-79.

Baldridge, J.V., Curtis, D.V., Ecker, G., şi Riley, G.L. (1978), *Policy-Making and Effective Leadership*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ball, S. (2003), „The teacher's soul and the terrors of performativity", *Journal of Education Policy*, 18 (2): 215-228.

Beare, H., Caldwell, B., şi Millikan, R. (1989), *Creating an Excellent School*, Londra: Routledge.

Becaj, J. (1994), „Changing bureaucracy to democracy", *Educational Change and Development*, 15 (1): 7-14.

Becher, T., şi Kogan, M. (1992), *Process and Structure in Higher Education*, Londra: Routledge.

Begley, R. (2008), „The nature and specialized purposes of educational leadership", în J. Lumby, G. Crow şi R. Pashiardis (eds.), *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders*, New York: Routledge.

Bolman, L., şi Deal, T. (1989), „Organisations, technology and environment", în R. Glatter (ed.), *Educational Institutions and their Environments: Managing the Boundaries*, Buckingham: Open University Press.

Bolman, L., şi Deal, T. (1991), *Reframing Organisations: Artistry, Choice and Leadership*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bottery, M. (2004), *The Challenges of Educational Leadership*, Londra: Paul Chapman.

Boyd, W. (1999), „Environmental pressures, management imperatives and competing paradigms in educational administration", *Educational Management and Administration*, 27 (3): 283-297.

Brehony, K., şi Deem, R. (2005), „Challenging the post-Fordist/flexible organization thesis : the case of reformed educational organizations", *British Journal of Sociology of Education*, 26 (3) : 395-417.

Bush, T. (1994), „Theory and practice in educational management", în T. Bush şi J. West-Bumham (eds.), *The Principles of Educational Management*, Harlow : Longman.

Bush, T. (1997), „Management structures", în T. Bush şi D. Middlewood (eds.), *Managing People in Education*, Londra : Paul Chapman Publishing.

Bush, T. (2000), „Management styles : impact on finance and resources", în M. Coleman şi L. Anderson (eds.), *Managing Finance and Resources in Education*, Londra : Paul Chapman Publishing.

Bush, T. (2001), „School organisation and management : international perspectives", lucrare prezentată la Federation of Private School Teachers' Annual Conference, Atena, mai.

Bush, T. (2008), „Editorial : universal primary education – a legitimate goal ?", *Educational Management, Administration and Leadership*, 36 (4) : 443-447.

Bush, T., şi Qiang, H. (2000), „Leadership and culture in Chinese education", *Asia Pacific Journal of Education*, 20 (2) : 58-67.

Bush, T., Coleman, M., şi Si, X. (1998), „Managing secondary schools in China", *Compare*, 28 (2) : 183-196.

Bush, T., Middlewood, D., Morrison, M., şi Scott, D. (2005), *How Teams Make a Difference ? The Impact of Team Working*, Nottingham : NCSL.

Bush, T., Duku, N., Glover, D., Kiggundu, E., Kola, S., Msila, V., şi Moorosi, P. (2008), *The Zenex ACE School Leadership Research : Second Interim Report*, Pretoria : Department of Education.

Bush, T., Allen, T., Glover, D., Middlewood, D., Parker, R., şi Smith, R. (2009), *Succession Planning Programme Evaluation : Fourth Interim Report*, Nottingham : NCSL.

Cheng, Y.C. (2002), „Leadership and strategy", în T. Bush şi L. Bell (eds.), *The Principles and Practice of Educational Management*, Londra : Paul Chapman Publishing.

Clark, B.R. (1983), „The contradictions of change in academic systems", *Higher Education*, 12 : 101-116.

Coopers şi Lybrand (1988), *Local Management of Schools : A Report to the DES*, Londra : HMSO.

Davies, B., şi Davies, B. (2004), „Strategic leadership", în B. Davies (ed.), *The Essentials of School Leadership*, Londra : Paul Chapman Publishing.

Davies, P., şi Coates, G. (2005), „Competing conceptions and values in school strategy : rational planning and beyond", *Educational Management, Administration and Leadership*, 33 (1) : 109-124.

Dressler, B. (2001), „Charter school leadership", *Education and Urban Society*, 33 (2) : 170-185.

Dupriez, V., şi Dumay, X. (2006), „Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure?", *Comparative Education*, 42 (2): 243-260.
Evetts, J. (1992), „The organisation of staff in secondary schools: headteachers' management structures", *School Organisation*, 12 (1): 83-98.
Fishman, L. (1999), „The cultural imperative and how we consider educational leadership", *International Journal of Leadership in Education*, 2 (2): 69-79.
Fitzgerald, T. (2009), „The tyranny of bureaucracy: continuing challenges of leading and managing from the middle", *Educational Management, Administration and Leadership*, 37 (1): 51-65.
Gamage, D. (2006), „School-based management: shared responsibility and quality in education", *Education and Society*, 24 (1): 27-43.
Gaziel, H. (2003), „Images of leadership and their effects upon school principals' performance", *International Review of Education*, 49 (5): 475-486.
Glatter, R. (1997), „Context and capability in educational management", *Educational Management and Administration*, 25 (2): 181-192.
Goldspink, C. (2007), „Rethinking educational reform: a loosely coupled and complex systems perspective", *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (1): 27-50.
Greenfield, T.B. (1973), „Organisations as social inventions: rethinking assumptions about change", *Journal of Applied Behavioural Science*, 9 (5): 551-574.
Hall, V. (1994), *Further Education in the United Kingdom*, Londra: Collins Educational.
Hall, V. (1997), „Management roles in education", în T. Bush şi D. Middlewood (eds.), *Managing People in Education*, Londra: Paul Chapman Publishing.
Harris, A. (2004), „Distributed leadership and school improvement: leading or misleading?", *Educational Management, Administration and Leadership*, 32 (1): 11-24.
Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J., şi Stoll, L. (2006), „Improving schools in challenging circumstances: exploring the possible", *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (4): 409-424.
Hatcher, R. (2005), „The distribution of leadership and power in schools", *British Journal of Sociology of Education*, 26 (2): 253-267.
Hoy, W., şi Miskel, C. (1987), *Educational Administration: Theory, Research and Practice*, New York: McGraw-Hill.
Hoyle, E., şi Wallace, M. (2005), *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*, Londra: Sage.
Hoyle, E., şi Wallace, M. (2007), „Educational reform: an ironic perspective", *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (1): 9-25.
Johnson, D. (1995), „Developing an approach to educational management development in South Africa", *Comparative Education*, 31 (2): 223-241.
Kavouri, P., şi Ellis, D. (1998), „Factors affecting school climate in Greek primary schools", *Welsh Journal of Education*, 7 (1): 95-109.

Klus-Stanska, D., şi Olek, H. (1998), „Private education in Poland: breaking the mould", *International Review of Education*, 44 (2-3): 235-249.

Leithwood, K., Jantzi, D., şi Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham: Open University Press.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., şi Hopkins, D. (2006), *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, Londra: DfES.

Levačić, R. (1995), *Local Management of Schools: Analysis and Practice*, Buckingham: Open University Press.

Levačić, R., Glover, D., Bennett, N., şi Crawford, M. (1999), „Modern headship for the rationally managed school: combining cerebral and insightful approaches", în T. Bush şi L. Bell (eds.), *The Principles and Practice of Educational Management*, Londra: Paul Chapman Publishing.

Lewin, K. (2005), „Planning post-primary education: taking targets to task", *International Journal of Educational Development*, 25 (4): 408-422.

Lumby, J. (2001), *Managing Further Education: Learning Enterprise*, Londra: Paul Chapman Publishing.

Lumby, J. (2003), „Culture change: the case of sixth form and general further education colleges", *Educational Management and Administration*, 31 (2): 159-174.

MacBeath, J. (1999), *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation*, Londra: Routledge.

McNab, D. (2004), „Hearts, minds and external supervision of schools: direction and development", *Educational Review*, 56 (1): 53-64.

McTavish, D. (2003), „Aspects of public sector management: a case study of further education: ten years from the passage of the Further and Higher Education Act", *Educational Management and Administration*, 31 (2): 175-188.

March, J.G., şi Olsen, J.R. (1976), „Organisational choice under ambiguity", în J.G. March şi J.P. Olsen, *Ambiguity and Choice in Organisations*, Bergen: Universitetsforlaget.

Myers, E., şi Murphy, J. (1995), „Suburban secondary school principals' perceptions of administrative control in schools", *Journal of Educational Administration*, 33 (3): 14-37.

Newland, C. (1995), „Spanish American elementary education 1950-1992: bureaucracy, growth and decentralisation", *International Journal of Educational Development*, 15 (2): 103-114.

O'Shea, P. (2007), „A systems view of learning in education", *International Journal of Educational Development*, 27 (6): 637-649.

Owens, R., şi Shakeshaft, C. (1992), „The new «revolution» in administrative theory", *Journal of Educational Management*, 30 (9): 4-17.

Packwood, T. (1989), „Return to the hierarchy", *Educational Management and Administration*, 17 (1): 9-15.

Porter, S. (2006), „Institutional structures and student engagement", *Research in Higher Education*, 47 (5): 521-535.

Purvis, M.T. (2007), „School Improvement in a Small Island Developing State: The Seychelles", lucrare de doctorat nepublicată, University of Warwick.
Robinson, V., Lloyd, C., şi Rowe, K. (2008), „The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types", *Educational Administration Quarterly*, XLIV (5): 635-674.
Rutherford, C. (2006), „Teacher leadership and organizational structure", *Journal of Educational Change*, 7 (1-2): 59-78.
Samier, E. (2002), „Weber on education and its administration: prospects for leadership in a rationalised world", *Educational Management and Administration*, 30 (1): 27-45.
Sandholtz, J., şi Scribner, S. (2006), „The paradox of administrative control in fostering teacher professional development", *Teaching and Teacher Education*, 22 (8): 1104-1112.
Sebakwane, S. (1997), „The contradictions of scientific management as a mode of controlling teachers' work in black secondary schools: South Africa", *International Journal of Educational Development*, 17 (4): 391-404.
Simkins, T. (2005), „Leadership in education: «What works» or «what makes sense»?", *Educational Management, Administration and Leadership*, 33 (1): 9-26.
Strain, M. (2009), „Some cultural and ethical implications of the leadership «turn» in education", *Educational Management, Administration and Leadership*, 37 (1): 67-84.
Svecova, J. (2000), „Privatisation of education in the Czech Republic", *International Journal of Educational Development*, 20: 127-133.
Taylor, I. (2007), „Discretion and control in education: the teacher as street-level bureaucrat", *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (4): 555-572.
Townsend, A. (2010), „Leadership and Educational Networks", în T. Bush, L. Bell şi D. Middlewood (eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management*, Londra: Sage.
Tripp, D. (2003), „Three resources for learning organizational change", *Educational Action Research*, 11 (3): 479-498.
Walker, A., şi Dimmock, C. (2002), „Cross-cultural and comparative insights into educational administration and leadership", în A. Walker şi C. Dimmock (eds.), *School Leadership and Administration: Adopting a Cultural Perspective*, Londra: Routledge-Falmer.
Wallace, M. (2004), „Orchestrating complex educational change: local reorganisation of schools in England", *Journal of Educational Change*, 5 (1): 57-78.
Watson, K., şi Crossley, M. (2001), „Beyond the rational: the strategic management process, cultural change and post-incorporation further education", *Educational Management and Administration*, 29 (1): 113-125.
Weber, M. (1989), „Legal authority in a bureaucracy", în T. Bush (ed.), *Managing Education: Theory and Practice*, Buckingham: Open University Press.

Capitolul 4

Modelele colegiale

Caracteristicile principale ale modelelor colegiale

Modelele colegiale includ toate acele teorii care evidenţiază că puterea şi luarea deciziilor ar trebui distribuită către unii sau către toţi membrii organizaţiei. Aceste abordări variază de la colegialitate „restrânsă”, unde liderul împarte puterea cu un număr limitat de colegi seniori, până la colegialitate „pură”, unde toţi membrii au un cuvânt de spus în determinarea politicilor. Definiţia sugerată mai jos surprinde principalele caracteristici ale acestor perspective.

> Modelele colegiale presupun faptul că organizaţiile determină politicile şi iau decizii ca urmare a unui proces de discuţii care duce la un consens. Puterea este împărţită între câţiva sau între toţi membrii organizaţiei, care se presupune că au o înţelegere comună asupra scopurilor instituţiei.

Noţiunea de „colegialitate” s-a consacrat în folclorul managementului drept cea mai adecvată metodă de a conduce şcoli şi colegii în anii 1980 şi 1990. Era considerată atunci „modelul oficial de bună practică” (Wallace, 1989 : 182). Ulterior, în Anglia a existat o revigorare a puterii liderului, care trebuie să „livreze” rezultate prin îndeplinirea obiectivelor guvernului, ca parte a unei agende centralizate. Mai târziu totuşi, a existat un interes sporit pentru „leadershipul distribuit” (Lumby, 2003 ; Harris 2004 ; 2005 ; 2010 ; Leithwood *et al.*, 2006 ; Gronn, 2010), ce are unele caracteristici comune cu colegialitatea.

Brundrett (1998 : 305) susţine ideea conform căreia „colegialitatea poate fi definită în sens larg ca relaţia dintre profesorii care se sfătuiesc şi colaborează cu alţi profesori”. Little (1990) descrie beneficiile acestei abordări :

> Motivul urmăririi, studierii şi practicării colegialităţii vizează faptul că, aparent, ceva se câştigă atunci când profesorii lucrează împreună şi ceva se pierde atunci când ei nu lucrează împreună ; de fapt, beneficiile observate trebuie să fie îndeajuns

de mari, din moment ce timpul petrecut împreună de profesori poate concura cu timpul petrecut în alte moduri, cu alte priorităţi, ce sunt în egală măsură presante sau chiar mai urgente (*ibid.* : 166).

Timpul necesar implementării abordărilor colegiale reprezintă o constrângere semnificativă, aşa cum vom observa mai târziu în acest capitol (pp. 109-110). Modelele colegiale au următoarele caracteristici majore :

1. Sunt puternic *normative* în orientare. Am observat în capitolul 2 că toate teoriile tind să fie normative, însă abordările colegiale, în mod particular, reflectă viziunea conform căreia managementul ar trebui să fie bazat pe înţelegere. Susţinătorii acestora cred că procesul de luare a deciziilor ar trebui să se fundamenteze pe principii democratice, însă nu afirmă că aceste principii determină neapărat natura managementului în acţiune. Este un model idealist mai degrabă decât unul bazat pe practică : „Dovezile clare ale structurilor şi proceselor participative în şcoli (...) sunt mai subţiri decât s-ar aştepta" (Brown *et al.*, 1999 : 320).
   Dimensiunea normativă a colegialităţii este evidentă mai ales în Africa de Sud post-Apartheid. Există un angajament puternic pentru instituţii democratice, însufleţit de o reacţie de înţeles faţă de nedreptăţile trecutului. Acest lucru este evident în deciziile de stabilire a consiliilor de administraţie din şcoli şi în reprezentarea în cadrul acestora atât a profesorilor, cât şi a elevilor (în cazul şcolilor gimnaziale). Guvernul sud-african leagă conducerea de obiectivele democratice mai largi : „Aşa cum şi ţara are un guvern, şcoala în care copilul tău sau alt copil din comunitate merge are nevoie de un «guvern» pentru a deservi şcoala şi comunitatea şcolară" (Ministerul pentru Educaţie, 1997 : 2).
   Împuternicirea consiliilor de administraţie la nivelul şcolilor ţine în mare parte de încredere (Bush şi Heystek, 2003) şi există dovezi limitate că această schimbare duce la colegialitate profesională în şcoli.
2. Se consideră că modelele colegiale sunt adecvate mai ales pentru organizaţii precum şcoli şi colegii cu un număr semnificativ de personal profesionist. Profesorii deţin autoritatea ce vine ca urmare directă a cunoştinţelor şi aptitudinilor. Ei au *autoritatea expertizei*, ce intră în contrast cu autoritatea poziţională asociată cu modelele formale. Autoritatea profesională apare atunci când deciziile sunt luate la nivel individual, nefiind standardizate. Educaţia necesită o abordare profesionistă, deoarece elevii şi studenţii au nevoie de atenţie personală. Profesorii au nevoie de o anumită autonomie în clasă, însă au nevoie să colaboreze pentru a asigura o abordare coerentă a predării

şi învăţării. „Profesionalismul are drept efect faptul că profesorii colaborează respectându-şi reciproc expertiza profesională” (Brundrett, 1998: 307). Modelele colegiale au drept ipoteză ideea că profesioniştii se bucură de dreptul de a participa la procesul de luare a deciziilor. Există mai multe şanse ca deciziile luate în comun să fie mai adecvate cu realitatea şi de asemenea ele pot fi implementate mai eficient. Colegialitatea este „văzută ca metoda prin care profesorii beneficiază de susţinerea şi expertiza colegilor lor” (Brown *et al.*, 1999: 320). Totuşi, Hoyle şi Wallace (2005: 126) avertizează că mulţi profesori sunt ambivalenţi în ceea ce priveşte dreptul de a participa. Ei susţin implicarea în deciziile ce afectează clasa în mod direct, însă ajung la o „saturaţie cu decizii” în zonele administrative, cum ar fi planificarea şi numirea în funcţii a personalului.

3. Modelele colegiale presupun existenţa unui *set comun de valori* pentru membrii organizaţiei. Acestea pot să apară ca urmare a socializării şi formărilor din primii ani de practică. Aceste valori comune ghidează activităţile manageriale ale organizaţiei şi, mai ales, se presupune că ar conduce la obiective educaţionale comune. Valorile comune ale profesioniştilor reprezintă o parte din justificarea optimismului având în vedere că este mereu posibil să se ajungă la o înţelegere în ceea ce priveşte obiectivele şi politicile. Brundrett (1998: 308) merge mai departe referindu-se la importanţa „viziunii comune” ca bază a procesului colegial de luare a deciziilor.
4. *Dimensiunea* grupului care ia deciziile este un element important în managementul colegial. El trebuie să fie îndeajuns de mic pentru a le permite tuturor să se facă auziţi. Aceasta presupune o funcţionare mai bună a colegialităţii în şcolile primare sau în subunităţi decât la nivel instituţional în şcolile gimnaziale şi colegii. Întâlnirile cu tot personalul ar putea funcţiona colegial în şcolile mici, însă sunt adecvate doar transmiterii de informaţii în instituţiile mari.
   Modelul colegial abordează problema dimensiunii prin presupunerea că personalul are *reprezentare formală* în cadrul diferitelor grupuri de luare a deciziilor. Multe aspecte ale politicii sunt determinate de comitetele oficiale, nefiind prerogative ale liderilor individuali. Elementul democratic al reprezentării formale îl reprezintă loialitatea participanţilor faţă de cei care i-au numit. Un profesor reprezentând departamentul de engleză într-un comitet este răspunzător în faţa colegilor care au dreptul să numească sau să aleagă o altă persoană dacă nu sunt mulţumiţi de modul în care sunt reprezentaţi.
   Consultările informale cu personalul nu constituie colegialitate. Atunci când directorul cere sfatul colegilor înainte de a lua o decizie are loc consultarea, deşi esenţa colegialităţii este participarea la procesul de luare a deciziilor.

Puterea este împărţită cu personalul într-o democraţie, şi nu rămâne doar prerogativa liderului. Reprezentarea formală oferă dreptul de a participa în arii definite ale politicii, în timp ce consultarea informală este la discreţia liderului, care nu are nicio obligaţie să acţioneze conform sfaturilor primite.

5. Modelele colegiale presupun că deciziile sunt luate prin *consens*, nu prin diviziune sau conflict. Presupunerea că există valori şi obiective comune conduce la credinţa că este de dorit şi posibil ca problemele să fie rezolvate prin înţelegere. Pot exista diferenţe de opinie, însă acestea pot fi depăşite prin puterea argumentului. Procesul de luare a deciziilor poate fi prelungit de căutarea compromisului, însă este considerat un preţ acceptabil pentru a menţine sentimentul valorilor şi convingerilor comune.

Necesitatea unui proces de luare a deciziilor prin consens vine în mare parte din dimensiunea etică a colegialităţii. Se consideră a fi cu totul adecvat ca oamenii să fie implicaţi în deciziile ce le afectează vieţile profesionale. Impunerea deciziilor este considerată inadmisibilă moral şi nepotrivită cu noţiunea de consimţământ:

> Caracterul moral al unui exerciţiu de autoritate este bazat pe existenţa consimţământului din partea celor aflaţi sub jurisdicţia acestuia (...) consimţământul celui obligat este necesar pentru ca autoritatea să capete statut moral (...). Când consimţământul nu este o condiţie a autorităţii, atunci nu vorbim despre autoritate morală, ci despre un exerciţiu de putere sau despre o autoritate pur formală sau legală (Williams, 1989: 80).

Aceste consideraţii reprezintă raţionamentul pentru conceptul de „leadership moral" ce va fi examinat în capitolul 8.

Cele cinci caracteristici centrale ale colegialităţii apar într-o mai mare sau mai mică măsură în toate sectoarele majore ale educaţiei. Vom analiza în continuare aplicarea acestora la nivelul învăţământului superior.

Modelele colegiale în învăţământul superior

Abordările colegiale în educaţia britanică îşi au originile în colegiile şi universităţile din Oxford şi Cambridge:

> Colegiul desemnează o structură sau mai multe structuri în care membrii lor au autoritate egală în luarea deciziilor care îi afectează pe toţi. De obicei, indivizii

au libertatea de a-şi îndeplini activităţile principale în manieră proprie, fiind supuşi doar unor minime controale colegiale (Becher şi Kogan, 1992 : 72).

Modelul colegial a fost adoptat de majoritatea universităţilor. Autoritatea expertizei este răspândită în cadrul acestor instituţii de învăţământ şi cercetare. „Orice organizaţie ce depinde de abilităţi profesionale de nivel înalt operează cel mai eficient dacă există o doză mare de colegialitate în cadrul procedurilor de management" (Williams şi Blackstone, 1983 : 94).

Modelul colegial este cel mai evident în cadrul sistemului comitetului extins (senat). Deciziile legate de o gamă largă de probleme academice au loc în cadrul unui labirint de comitete, nefiind prerogativa rectorului. Problemele sunt deseori rezolvate prin înţelegere sau compromis, nu prin vot sau dezacord : „Membrii unui colegiu iau propriile decizii colective, ce au autoritate legitimă de consimţământ sau, cel puţin, de compromis între cei cărora li se aplică" (Williams şi Blackstone, 1983 : 94).

Abordările colegiale îşi au originile în învăţământul superior, însă în multe universităţi democraţia este compromisă de votul limitat. Anumite instituţii oferă drept deplin de vot întregului personal universitar şi uneori chiar studenţilor şi, poate, personalului administrativ. În alte părţi, apartenenţa la senat sau la alte comitete-cheie este limitată doar la personalul senior. Acest privilegiu limitat restrânge măsura în care universităţile pot fi considerate colegiale, iar multe pot fi considerate mai degrabă elitiste decât democratice.

În universităţi şi colegii există o discrepanţă între politicile universitare, care sunt în general responsabilitatea senatului colegial sau a comitetului academic, şi managementul resurselor, care este, de obicei, responsabilitatea rectorului şi a conducerii facultăţilor. Sistemul comitetului se încadrează în modelul colegial, în timp ce puterile acordate direct managerilor seniori indică un model formal.

Dezvoltarea rapidă a învăţământului superior în anii 1990 şi în primii ani din secolul XXI a făcut mai dificilă menţinerea importanţei aspectelor colegiale în procesul de luare a deciziilor din universităţi. Middlehurst şi Elton (1992 : 261) afirmă că universităţile au prosperat pentru că au devenit mai manageriale. „A existat o pierdere considerabilă a colegialităţii în cadrul sistemului de învăţământ superior, rezultând o pierdere a sentimentului de apartenenţă şi responsabilitate profesională comună pentru operaţiunile instituţiei."

Ameninţarea pentru colegialitate observată de Middlehurst şi Elton (1992) s-a intensificat în anii 1990 şi în prima parte a secolului XXI. Cercetarea la scară largă a lui Deem (2000 : 48) asupra managerilor academici sugerează că „sistemul educaţional superior din Marea Britanie este acum extrem de

managerial şi birocratic". Schimbarea către acest model „corporativ" de management a determinat universităţile australiene să caute un model de tip „trusteeship" (bazat pe încredere) ca alternativă la stilurile colegiale şi corporatiste (Harman şi Treadgold, 2007).

Dorinţa de a menţine participarea personalului în luarea deciziilor este în conflict cu cerinţele externe de responsabilitate, în special în ceea ce ţine de finanţare, controlul calităţii şi analiza cercetării. Această tensiune între participare şi responsabilitate este evidentă de asemenea în şcoli.

Modelele colegiale în şcolile secundare

Introducerea abordărilor colegiale în licee a fost mai lentă, mai puţin completă şi mai fragmentată decât în învăţământul superior. Tradiţia unor directori atotputernici, cu autoritate asupra personalului şi responsabilitate în faţa unităţilor din exterior, a înăbuşit câteva tentative de a dezvolta moduri de management participativ. Poziţia oficială este că directorii sunt responsabili individual pentru organizarea şi managementul şcolilor. Aceste considerente acţionează ca o frână asupra unor directori care doresc să împartă puterea şi ca o justificare pentru cei care sunt reticenţi în a o face.

Brown, Boyle şi Boyle (1999) au desfăşurat cercetări asupra modelelor colegiale de management din 21 de licee din nord-vestul Angliei. Prima etapă a conţinut interviuri cu şefii de departament din fiecare şcoală. Ulterior, cercetătorii au intervievat directorii din 12 astfel de şcoli. Analiza lor este bazată pe răspunsurile coroborate ale directorilor şi directorilor adjuncţi din aceste şcoli.

Cercetarea s-a desfăşurat în contextul conflictului dintre presiunile colegiale şi manageriale asupra şcolilor. Potrivit autorilor, „colegialitatea sau cel puţin managementul colaborativ a devenit una dintre cele mai mari tendinţe internaţionale în educaţie" (Brown *et al.*, 1999 : 320), însă ei indică şi că asemenea dezvoltări nu sunt neapărat autentice:

> Directorii pot elabora procese de luare a deciziilor care la suprafaţă par a fi participative, pentru a beneficia de o acceptare şi o satisfacţie sporite din partea profesorilor. Totuşi, ei pot fi reticenţi în a oferi influenţă reală profesorilor, presupunând că aceştia nu au expertiza necesară pentru a contribui îndeajuns sau din cauză că nu au încredere în aceştia pentru a lua deciziile cele mai bune pentru şcoală (*ibid.* : 319).

Brown, Boyle şi Boyle (1999) au aflat că numai patru dintre cele 12 studii de caz din şcoli au putut fi categorisite ca „operând pe deplin" într-o manieră colegială. Aceste şcoli de „tip A" au următoarele caracteristici:

- Un angajament în ceea ce priveşte oportunităţile de colaborare formală stabilite cu alţi directori de departament şi colegi din diferite arii curriculare;
- Priorităţile departamentale au fost corelate îndeaproape cu Planul de Dezvoltare al Şcolii, cu temele şi problemele identificate şi acceptate colectiv;
- Directorii de departament au fost implicaţi activ şi consultaţi în elaborarea politicilor şcolii şi în procesul de luare a deciziilor;
- Directorul a considerat că directorii de departament au un rol de management mai larg, la nivelul şcolii.

Participanţii au explicat de ce procesul comun de luare a deciziilor este de dorit:

> Ai nevoie de susţinerea colectivă din partea personalului pentru a implementa orice schimbare de durată, aşa că implicarea în procesul de luare a deciziilor este vitală (Director) (Brown *et al.*, 1999: 322).

> Munca în echipă este ingredientul crucial pentru eficienţa acestei şcoli. Nu există niciun mister sau sentiment de intimidare. Este aproape o colaborare între persoane egale (Şef de departament) (*ibid.*: 323).

Şcolile de tip A au depăşit problema dimensiunii prin adoptarea de structuri flexibile. O şcoală şi-a schimbat echipa de management senior cu o echipă de management la nivelul şcolii şi a inclus reprezentanţi din toate ariile de predare. Grupurile de lucru sau grupurile curriculare cu reprezentare interdepartamentală şi voluntară au fost, de asemenea, metode de a lărgi implicarea.

În ciuda acestor strategii, autorii concluzionează că transpunerea colegialităţii în practică este o misiune dificilă:

> Modelele colegiale de management educaţional devin paradigma dominantă în literatură (...). Există totuşi factori pragmatici şi ideologici ce ridică întrebări despre posibilitatea de a obţine colegialitatea. Colegialitatea oferă multe beneficii persuasive, însă în realitate este dificil de obţinut (*ibid.*: 329).

Conceptul de *colegialitate* este similar celui de *jiaoyanzu* din şcolile chineze. Paine şi Ma (1993) se referă la „presupunerea că profesorii vor lucra împreună în toate aspectele muncii lor" şi explică modul cum funcţionează *jiaoyanzu*:

Multe decizii despre curriculum şi instruire sunt luate împreună prin *jiaoyanzu* (...) profesorii au un timp structurat în care să lucreze împreună (...). Profesorii (...) lucrează împreună (...) într-un birou ce aparţine *jiaoyanzu*-ului lor (*ibid.* : 679).

Profesorii chinezi ajung în etapa colaborativă după o perioadă de timp. Cercetările derulate în liceele din provincia Shaanxi din China (Bush *et al.*, 1998) arată că *jiaoyanzu*-ul departamental funcţionează în mod colegial pentru a discuta materialele de predare, pentru a oferi lecţii demonstrative şi pentru a observa comentariile celorlalţi asupra propriei lecţii. Totuşi, aceste discuţii au loc sub supervizarea decanului, care, la rândul său, este numit de director. Acest fapt sugerează o dimensiune ierarhică în operarea *jiaoyanzu*.

Modelele colegiale în şcolile primare

Colegialitatea s-a afirmat în anii 1980 şi 1990 ca fiind cea mai adecvată metodă de a conduce şcolile primare. A rămas modelul normativ de bună practică din această etapă a educaţiei în Anglia, în ciuda tuturor presiunilor ce apar ca urmare a imperativelor guvernului. Little (1990 : 177-180) descrie modul cum colegialitatea se manifestă în practică :

- Profesorii vorbesc despre predare ;
- Există o planificare şi o pregătire comune ;
- Prezenţa observatorilor în clasă nu e neobişnuită ;
- Există formare şi dezvoltare profesională comune.

Modelul definit de Little (1990) pare să depindă de valorile profesionale comune ce duc la dezvoltarea încrederii şi la o disponibilitate de a oferi şi a primi critici, în vederea îmbunătăţirii practicii. Este o abordare solicitantă, care necesită angajamentul personalului pentru a deveni un vehicul al schimbării benefice. Este, de asemenea, un model vag în felul în care se manifestă, chiar şi atunci când personalul este dedicat conceptului.

Webb şi Vulliamy (1996) au examinat tensiunea dintre colegialitate şi managerialism în studiul lor asupra unui eşantion de 50 de şcoli primare din Anglia şi Ţara Galilor. Ei observă „tipul ideal" de colegialitate ce apare în numeroase rapoarte din anii 1980 şi 1990 şi afirmă că „aspiraţiile pentru abordarea colaborativă aferentă schimbării la nivel de instituţie şcolară trebuie să ofere suport pentru aplicarea în cadrul şcolii primare" (*ibid.* : 441-442). Totuşi, presiunea responsabilităţii externe înseamnă că multe şcoli „recurg la managerialism" (*ibid.* : 442). Ele reclamă că „tensiunile dintre colegialitate şi

managerialism fac ca etica managerialistă să submineze concepte precum «şcoala întreagă»".

Aceşti autori raportează că toţi cei 50 de directori din eşantion „au vorbit despre deschiderea, discuţiile şi colaborarea mai strânse dintre profesori odată cu introducerea Curriculumului Naţional" (*ibid.* : 444). Şefii de catedră erau văzuţi ca având un rol vital în planificarea curriculumului, în ciuda lipsei timpului pentru a vizita sau a lucra la clasele colegilor lor. Alte dificultăţi identificate de participanţi includ :

- Natura cronofagă a întâlnirilor, unde „etapa discuţiilor pare să ţină la nesfârşit" şi „am simţit că nu ajungeam nicăieri" ;
- Lipsa înţelegerii a dus la nonacţiune ;
- Ritmul în care schimbările externe erau introduse a însemnat că profesorii nu au avut timp suficient pentru a reflecta critic asupra practicilor existente (Webb şi Vulliamy, 1996 : 446).

Ei adaugă că climatul politicilor „încurajează directorii să fie lideri puternici şi, dacă e necesar, manipulatori" (*ibid.* : 448) şi concluzionează că, de obicei, colegialitatea este deteriorată de cerinţele externe şi de presiunea pusă pe directori pentru a asigura alinierea la directivele naţionale :

> Am furnizat documente ce indică o tensiune în creştere între abordările colegiale şi cele de sus în jos pentru schimbarea la nivelul şcolii (...) forţe puternice par să se unească pentru a promova ceea ce am numit managerialism şi stilul de management bazat pe directive al directorilor asociaţi cu el, care subminează credibilitatea profesorilor şi fezabilitatea colaborării colegiale dintre ei, în vederea formulării politicilor şi a promovării continuităţii practicii (...). Tensiunile generate prin încercarea de a crea condiţii pentru cooperare în condiţiile managerialismului sporit au fost prezente, într-o anumită măsură, în toate şcolile (Webb şi Vulliamy, 1996 : 455-456)

Vom reveni la aceste probleme când vom examina limitările modelelor colegiale.

Modelele colegiale: obiective, structură, mediu şi leadership

Obiective

Modelele colegiale presupun ca toţi membrii organizaţiei să convină asupra *obiectivelor* ei. Se crede că tot personalul are o viziune comună asupra

scopurilor instituţiei. Înţelegerea în privinţa obiectivelor este probabil elementul central în toate abordările participative ale managementului şcolilor şi colegiilor. Scopurile au trei funcţii principale :

- Oferă un ghid general pentru activitate, dând posibilitatea profesorilor să creeze o legătură între munca lor şi obiectivele şcolii ;
- Servesc ca sursă de legitimitate, permiţând activităţilor să fie justificate, în cazul în care contribuie la atingerea obiectivelor ;
- Sunt un mod de măsurare a succesului ; o şcoală este eficientă dacă îşi atinge obiectivele.

Acordul asupra obiectivelor reprezintă un punct de pornire pentru dezvoltarea structurilor şi proceselor necesare îmbunătăţirii învăţării. Southworth (2005 : 84) subliniază nevoia unei „doze de consecvenţă în abordare şi acţiune la nivelul şcolii. De fapt, sistemele şi structurile convenite joacă un rol major în dezvoltarea şi menţinerea sentimentului de unitate a şcolii. El adaugă că „tipul de cultură necesar în şcolile de astăzi este caracterizat de colaborare" (*ibid.* : 85).

În universităţi şi colegii şi, probabil, în şcolile gimnaziale şi liceale, diferitele discipline academice au perspective relativ diferite asupra scopului central al instituţiei. În aceste circumstanţe, aşa cum demonstrează Baldridge şi colaboratorii săi (1978), acordul asupra scopurilor poate fi obţinut doar prin confuzie :

> Majoritatea organizaţiilor ştiu ce fac (...). În contrast, colegiile şi universităţile au scopuri vagi, ambigue (...). Atât timp cât obiectivele rămân ambigue şi abstracte, oamenii sunt de acord ; în momentul în care sunt specificate concret, apar certurile (*ibid.* : 20-21).

Recunoaşterea unui posibil conflict legat de scopurile instituţiilor educaţionale ameninţă unul dintre stâlpii centrali ai teoriei colegialităţii. Presupunerea că personalul poate ajunge mereu la o înţelegere în privinţa scopurilor şi politicilor instituţionale stă la baza tuturor abordărilor participative. Recunoaşterea unui conflict de obiective limitează validitatea modelelor colegiale.

Structura organizaţională

Modelele colegiale şi abordările formale au în comun perspectiva *structurii* organizaţionale ca fapt obiectiv, ce are un înţeles clar pentru toţi membrii instituţiei. Diferenţa majoră se referă la relaţiile dintre diversele elemente ale

structurii. Modelele formale prezintă structurile ca fiind pe verticală sau ierarhice, deciziile fiind luate de lideri şi transmise apoi de sus în jos. Subordonaţii sunt răspunzători în faţa superiorilor pentru îndeplinirea satisfăcătoare a sarcinilor. În contrast, modelele colegiale afirmă că structurile sunt laterale sau pe orizontală, participanţii având drepturi egale în determinarea politicii sau influenţarea deciziilor.

În educaţie, abordările colegiale se manifestă deseori prin sisteme de comitete ce pot fi elaborate în instituţiile mai mari şi mai complexe. Se consideră că procesul de luare a deciziilor în cadrul comitetelor este egalitarist, influenţa depinzând mai mult de expertiză decât de poziţia oficială. Se presupune că deciziile sunt luate prin consens sau compromis, nu doar prin supunere faţă de viziunea directorului.

În şcoli, grupurile de lucru ad-hoc pot fi mai eficiente decât comitetele. Brown, Boyle şi Boyle (1999 : 323) observă utilitatea acestor grupuri în studiul lor de caz asupra unităţilor din învăţământul superior, unul dintre respondenţi susţinând că : „Avem echipe de lucru ce raportează către facultăţi după consultarea cu echipa de management senior, apoi sunt dezvoltate şi implementate politicile colaborative".

Mediul extern

Există numeroase dificultăţi în stabilirea naturii relaţiilor dintre organizaţie şi *mediul* ei *extern*. Modelele colegiale caracterizează procesul de luare a deciziilor drept un proces participativ, unde toţi membrii instituţiei au oportunităţi egale de a influenţa politicile şi acţiunile. Totuşi, fiindcă deciziile apar deseori dintr-un sistem complex de comitete, nu este uşor de stabilit cine este responsabil de politica organizaţională.

Ambiguitatea procesului de luare a deciziilor din cadrul organizaţiilor colegiale creează o problemă particulară în ceea ce ţine de responsabilitatea în faţa unităţilor externe. Directorul sau liderul este invariabil tras la răspundere pentru politicile şcolii sau colegiului. Ipotezele modelelor formale sunt aliniate cu aceste aşteptări. Se presupune că liderii pot determina sau influenţa puternic deciziile şi sunt răspunzători în faţa forurilor externe pentru aceste politici.

Modelele colegiale nu se potrivesc cu aceste ipoteze de responsabilitate formală. Este de aşteptat ca directorii să justifice politicile şcolii determinate într-un cadru participativ, chiar şi când acestea nu sunt susţinute de ei? Sau realitatea este că stabilirea politicilor în mod colegial este limitată de responsabilitatea directorului faţă de agenţiile externe? Directorii trebuie să fie de acord sau

cel puţin să aprobe deciziile colegiale, dacă nu doresc să ajungă într-o poziţie foarte dificilă.

Modelele colegiale tind să omită posibilitatea unui conflict în procesul participativ intern şi responsabilitatea externă. Presupunerea conform căreia problemele pot fi rezolvate prin consens duce la concluzia normativă că directorii sunt mereu de acord cu deciziile şi nu întâmpină dificultăţi în a le explica în faţa unităţilor externe. În practică, responsabilitatea directorului conduce la o versiune substanţial modificată a colegialităţii în majoritatea şcolilor şi colegiilor. Există de asemenea riscul tensiunii pentru directorul care se găseşte în conflictul dintre cerinţele participării şi responsabilitatea sa.

Aceste presiuni s-au intensificat în multe ţări, guvernele urmărind o agendă de „standarde", prin implementarea politicii de sus în jos. Aşa cum am observat mai devreme, aceste cerinţe externe au făcut mai dificilă operarea şcolilor după modelul colegial. Acest fapt este adevărat în egală măsură pentru şcolile primare (Webb şi Vulliamy, 1996), gimnaziale şi liceale (Brown *et al.*, 1999).

Leadership

În modelele colegiale, stilul de *leadership* influenţează şi este influenţat de natura procesului de luare a deciziilor. Deoarece politica este determinată într-un cadru participativ, se presupune că directorul va adopta strategiile ştiind că problemele pot apărea din diferite părţi ale organizaţiei şi pot fi rezolvate printr-un proces interactiv complex. Modele eroice de leadership pot fi considerate inadecvate când puterea şi influenţa sunt distribuite în cadrul instituţiei. Totuşi, Gronn (2010 : 70) indică importanţa istorică a leadershipului individual şi nevoia de adaptare la un model hibrid, ce combină leadershipul individual şi colectiv.

Teoreticienii colegiali pun următoarele calităţi pe seama liderilor din şcoli şi colegii :

1. Ei sunt receptivi la nevoile şi dorinţele colegilor lor profesionişti. Directorii recunosc expertiza şi abilităţile profesorilor şi urmăresc să le valorifice în beneficiul elevilor şi studenţilor. Invariabil, ei au fost numiţi în poziţii de leadership după o lungă perioadă în care s-au dovedit a fi practicieni de succes. Experienţa lor îi face sensibili la nevoile şi drepturile cadrelor didactice profesioniste.
2. Directorii colegiali urmăresc să creeze oportunităţi formale şi informale pentru testarea şi elaborarea iniţiativelor de politică. Aceasta se realizează în vederea încurajării inovaţiei şi pentru a maximiza acceptarea deciziilor

şcolii. Directorul şcolii „Uplands”, de exemplu, promovează şi încurajează creşterea unei culturi de valori comune şi o formă modificată de colegialitate :

> Ea crede în importanţa relaţiilor umane de calitate şi este foarte comunicativă. Predă în mod regulat, îşi ia sarcinile de supraveghere a copiilor în momentul plecării în fiecare după-amiază când este în şcoală, este mereu prezentă în instituţie vorbind cu personalul şi elevii şi ia parte la activităţi sociale (...). Se consultă şi vrea să implice personalul în procesul de luare a deciziilor, deşi decizia finală este a echipei de management senior (Glover, 1996 : 146).

3. Modelele colegiale evidenţiază autoritatea expertizei în defavoarea autorităţii oficiale. Prin urmare, autoritatea în organizaţiile profesionale, cum ar fi şcolile şi colegiile, rezidă atât în personal, cât şi în directori. În loc să-şi exercite autoritatea asupra subordonaţilor, liderul urmăreşte să influenţeze deciziile şi acţiunile colegilor săi profesionişti. De asemenea, directorul permite şi încurajează directorii de departament, şefii de catedră, profesorii şi alţi oameni din personal să devină colideri.

> Avem nevoie să ne îndepărtăm de ideea că leadershipul se referă doar la individ (...) şi să îl considerăm mai mult un efort colectiv (...) avem nevoie de o mulţime de lideri în şcoli. Leadershipul de la egal la egal între profesori, asistenţi şi personalul auxiliar este esenţial dacă dorim să facem din şcoli organizaţii puternice de învăţare (Southworth, 2005 : 89).

Aşadar, în modelele colegiale, directorul este considerat de obicei un facilitator al unui proces în esenţă participativ. Credibilitatea în faţa colegilor depinde de capacitatea de a asigura leadership personalului şi persoanelor interesate din exterior, valorificând, în acelaşi timp, contribuţiile profesorilor specialişti. Totuşi, Hoyle şi Wallace (2005 : 151) avertizează cu privire la câteva „ambiguităţi de leadership”, incluzând „presiunea pusă pe profesori de a împărţi leadershipul, acest fapt fiind tot mai dificil de realizat”.

Am observat în capitolul 2 că cele şase modele de management sunt comparate cu modele de leadership pe tot parcursul volumului de faţă. Trei dintre aceste modele de leadership par a avea legături cu colegialitatea. Acestea sunt :

1. leadershipul transformaţional ;
2. leadershipul participativ ;
3. leadershipul distribuit.

Leadershipul transformaţional

> Această formă a leadershipului presupune ca focalizarea centrală a leadershipului să fie pe angajamentele şi capacităţile membrilor organizaţiei. Un nivel mai mare al angajamentului faţă de obiectivele organizaţionale şi o capacitate sporită de îndeplinire a acestor obiective se presupune că vor conduce la mai mult efort şi la o productivitate sporită (Leithwood *et al.*, 1999: 9).

Leithwood (1994) conceptualizează leadershipul transformaţional de-a lungul a opt dimensiuni:

- dezvoltarea viziunii şcolii;
- stabilirea obiectivelor şcolii;
- oferirea de stimulare intelectuală;
- furnizarea suportului individualizat;
- modelarea celor mai bune practici şi a valorilor organizaţionale importante;
- demonstrarea aşteptărilor de înalte performanţe;
- crearea unei culturi productive a şcolii;
- dezvoltarea structurilor pentru a susţine participarea la deciziile din şcoală.

Caldwell şi Spinks afirmă că leadershipul transformaţional este esenţial pentru şcolile autonome:

> Liderii transformaţionali reuşesc să adune dedicarea celor de lângă ei într-o asemenea măsură, încât (...) nivele mai înalte de realizare devin un imperativ moral. În viziunea noastră, o capacitate puternică pentru leadership transformaţional este necesară pentru tranziţia cu succes la un sistem de management autonom la nivelul şcolii (1992: 49-50).

Cercetarea lui Leithwood (1994) sugerează că există anumite dovezi empirice care susţin modelul esenţial normativ de leadership transformaţional. El analizează şapte studii cantitative şi concluzionează că: „Practicile de leadership transformaţional, luate ca întreg, au avut efecte directe şi indirecte semnificative asupra progresului iniţiativelor de restructurare a şcolilor şi asupra rezultatelor obţinute de elevi şi preconizate de profesori" (*ibid.*: 506).

Mai recent, Leithwood şi Jantzi (2006) au extras informaţii din evaluarea derulată pe parcursul a patru ani în raport cu strategiile naţionale de literaţie şi numeraţie din Anglia, pentru a arăta că leadershipul transformaţional a produs efecte semnificative asupra practicilor profesorilor la clasă, însă nu neapărat asupra rezultatelor elevilor.

Modelul transformaţional este cuprinzător, în sensul că oferă o abordare normativă a leadershipului şcolii, ce se axează în principal pe procesul prin care liderii urmăresc să influenţeze rezultatele şcolii, şi nu pe natura sau direcţia acestor rezultate. Totuşi, poate fi criticat ca fiind un mijloc de control asupra profesorilor şi poate fi mai degrabă acceptat de lider decât de cei conduşi de acesta (Chirichello, 1999). Allix (2000) merge mai departe şi afirmă că leadershipul transformaţional are potenţialul de a deveni „despotic", din cauza caracteristicilor sale puternice, eroice şi carismatice. El crede că puterea liderului ar trebui să creeze „mustrări de conştiinţă" şi îndoieli puternice asupra adecvării ei în cadrul organizaţiilor democratice. Concepţia autorului sugerează o atitudine mai degrabă politică (vezi capitolul 5), decât una colegială.

Climatul politic contemporan în care şcolile trebuie să-şi desfăşoare activitatea ridică de asemenea întrebări despre validitatea modelului transformaţional, în ciuda popularităţii acestuia în literatură. Limbajul transformaţional este folosit de guverne pentru a încuraja sau pentru a cere practicienilor să adopte şi să implementeze politicile determinate la centru. În Africa de Sud, de exemplu, limbajul transformaţional este folosit pentru a susţine un sistem de educaţie post-Apartheid lipsit de rasism. Politica este bogată în simbolism, însă îi lipseşte practica, deoarece mulţi directori de şcoală nu au capacitatea şi autoritatea de a implementa aceste schimbări în mod eficient (Bush *et al.*, 2009).

Sistemul englez recomandă tot mai mult ca liderii de şcoli să adere la prescripţiile guvernului, ce afectează obiectivele, conţinutul şi pedagogia curriculumului, precum şi valorile. În această privinţă, transformarea este un proces unilateral de implementare, nu o evaluare specifică fiecărui context a nevoilor şcolilor individuale şi a comunităţilor. Există „un sistem educaţional mult mai centralizat, mai direcţionat şi mai controlat, ce a redus dramatic posibilitatea realizării unei transformări veritabile a educaţiei şi leadershipului" (Bottery, 2001 : 215). Hartley (2004) afirmă de asemenea că leadershipul transformaţional are legătură în principal cu transpunerea în practică a politicilor guvernului.

Hoyle şi Wallace (2005 : 151) observă inconsecvenţele decalajului „realităţii transformaţionale retorico-transmisive" ce stă la baza prescripţiilor de practică ale guvernului englez, „promovate prin formări profesionale finanţate de guvern şi controlate în practică prin supervizarea OFSTED". Bottery (2004 : 17) adaugă că „sunt multe întrebări de pus" în evaluarea leadershipului transformaţional, afirmând că acesta transformă şi corupe realitatea şi poate fi mai degrabă un model de leadership eroic, decât unul comun.

Leadershipul transformaţional este consecvent cu modelul colegial, presupunând că liderii şi personalul au valori şi interese comune. Atunci când funcţionează bine, are potenţialul de a angrena toate persoanele interesate în realizarea

obiectivelor educaţionale. Scopurile liderilor şi ale celor conduşi de aceştia fuzionează într-o aşa măsură, încât poate fi realist să presupunem o relaţie armonioasă şi o convergenţă sinceră ce duce la decizii acceptate de comun acord. Când „transformarea" ascunde de fapt intenţia de a impune valorile liderului sau de a implementa prescripţiile guvernului, procesul este mai degrabă politic decât colegial, aşa cum vom vedea în capitolul 5: „Cea mai puternică susţinere a abordării transformaţionale a reformei a venit din partea adepţilor unor politici care asigură interzicerea transformării pentru oamenii care lucrează în şcoli" (Hoyle şi Wallace, 2005: 128).

Leadershipul participativ

Cel de-al doilea model de leadership relevant pentru colegialitate este „leadershipul participativ". Hoyle şi Wallace (2005: 124) afirmă că participarea se referă la „oportunităţile membrilor personalului în a se angrena în procesul organizaţional de luare a deciziilor". Leithwood, Jantzi şi Steinbach (1999: 12) adaugă că „leadershipul participativ (...) presupune că procesul de luare a deciziilor în cadrul grupului ar trebui să fie punctul central pe care se axează grupul".

Ca şi în cazul colegialităţii, acesta este un model normativ, bazat pe trei criterii:

- Participarea va spori eficacitatea şcolii.
- Participarea este justificată de principiile democratice.
- În contextul managementului instituţional, leadershipul poate fi disponibil pentru orice pretendent legitim (*ibid.*: 12).

Sergiovanni (1984) indică importanţa abordării participative. Aceasta reuşeşte să „unească" personalul şi să uşureze presiunile asupra directorilor de şcoli: „Poverile leadershipului vor fi mai uşoare dacă funcţiile şi rolurile de leadership sunt împărţite şi în cazul în care conceptul de *densitate a leadershipului* va deveni înlocuitorul leadershipului director" (*ibid.*: 13).

Copland (2001) afirmă de asemenea că leadershipul participativ are potenţialul de a uşura povara directorilor şi de a evita aşteptările ca liderul formal să fie un „superdirector":

> Leadershipul este încorporat în diferite contexte organizaţionale în cadrul comunităţilor şcolare, şi nu înglobat într-o singură persoană sau birou (...) cercetări captivante

> se desfăşoară, explorând metode specifice prin care şcolile pot distribui mai mult leadershipul (...). [Există] nevoia de a identifica şi a susţine aspectele de leadership dincolo de rolul directorului (*ibid.* : 6).

Savery, Soutar şi Dyson (1992) demonstrează că directorii adjuncţi din vestul Australiei doresc să participe în procesul de luare a deciziilor, însă dorinţa lor de a face acest lucru a variat în funcţie de diferite tipuri de decizii. Majoritatea celor 105 respondenţi a dorit să ia parte la procesul de luare a deciziilor în privinţa politicii şcolii, disciplinei elevilor, volumului predării, politicii generale şi alocării timpului, însă puţini au fost interesaţi să participe în ceea ce a fost descris ca „variabile economice", incluzând bugetele şi selectarea personalului şi în a răspunde la plângerile părinţilor. Autorii concluzionează că „e mult mai probabil ca oamenii să accepte şi să implementeze decizii la care au participat, în particular în cazul deciziilor ce au legătură directă cu slujba lor" (*ibid.* : 24).

Leadershipul distribuit

Leadershipul distribuit a devenit modelul normativ de leadership favorit în secolul XXI, înlocuind colegialitatea ca abordare preferată. Gronn (2010 : 70) afirmă că „şcolile şi practicienii au acordat tot mai multă atenţie fenomenului leadershipului distribuit". Harris (2010 : 55) adaugă că acesta reprezintă „una dintre cele mai influente idei ce au răsărit în domeniul leadershipului educaţional din ultima sută de ani". În această secţiune vom examina modelul şi îl vom lega de diferite noţiuni de colegialitate.

Definirea leadershipului distribuit

Un punct important de pornire în înţelegerea acestui fenomen constă în separarea acestuia de autoritatea poziţională. După cum afirmă Harris (2004 : 13), „leadershipul distribuit se concentrează asupra angrenării expertizei oriunde există aceasta în cadrul organizaţiei, şi nu asupra urmăririi ei doar prin poziţia sau rolul formal". Autoarea afirmă că „este caracterizată ca o formă de leadership colectiv" (*ibid.* : 14) şi observă colegialitatea ca fiind „în centrul leadershipului distribuit" (*ibid.* : 15), însă adaugă că aceasta implică ambele dimensiuni, verticală şi orizontală, a practicării leadershipului, sugerând o legătură între modelele formale şi cele colegiale.

Gronn (2010 : 70) face referire la o schimbare normativă de la „eroism la distribuire", dar avertizează de asemenea asupra viziunii conform căreia leadershipul distribuit înseamnă neapărat orice reducere a rolului directorului. Într-adevăr, Hartley (2010 : 27) afirmă că „popularitatea lui poate fi pragmatică : uşurează povara directorului care are prea multe greutăţi". Lumby (2009 : 320) adaugă că leadershipul distribuit „nu are în vedere ca personalul şcolii să considere efectiv actul conducerii în mod diferit" faţă de timpul când „leadershipul eroic individual era obiectul de interes". Vom aborda mai târziu modul în care se aliniază leadershipul pe cont propriu şi cel distribuit. Lumby (2009 : 320) adaugă de asemenea că leadershipul distribuit ar trebui să fie exercitat având în vedere parteneriatele între şcoli şi să nu fie limitat doar la leadership în cadrul organizaţiei.

Moduri de distribuţie

O problemă-cheie în evaluarea practicării leadershipului distribuit este analiza distribuţiei acestuia. Cedează directorul autoritatea formală, într-o anumită măsură, altora printr-un proces analog delegării ? Îşi invită el sau ea colegii să adopte roluri sau comportamente de leadership ? Îi încurajează el sau ea pe alţii să iniţieze acţiuni de leadership ? Iau alţi membri ai personalului iniţiativa în asumarea responsabilităţii de leadership ? Este leadershipul distribuit un proces deliberat sau necugetat ?

Bennett *et al.* (2003 : 3) afirmă că leadershipul distribuit este o proprietate emergentă a unui grup sau reţele de indivizi, în care membrii îşi adună expertiza. Harris (2004 : 19), referindu-se la un studiu asupra a 10 şcoli din Anglia ce se confruntau cu circumstanţe dificile (Harris şi Chapman, 2002), afirma că ar trebui să aibă loc „redistribuirea puterii", şi nu doar un simplu proces de „directorat delegat". Totuşi, Hopkins şi Jackson (2002) afirmă că liderii formali trebuie să orchestreze şi să îngrijească spaţiul, astfel încât leadershipul distribuit să aibă loc, sugerând că ar fi dificil de atins fără susţinerea activă a directorilor. Dat fiind că leadershipul este considerat un proces de influenţă, o problemă centrală este a identifica „cine poate exercita influenţă asupra colegilor şi în ce domenii" (Harris, 2005 : 165). Directorii deţin mare parte din autoritatea formală în şcoli, ceea ce l-a determinat pe Hartley (2010 : 282) să afirme că „leadershipul distribuit se găseşte cu greu în cadrul birocraţiilor formale din şcoli".

Rolul directorului în leadershipul distribuit

Harris (2004 : 16) afirmă că „directorii de succes recunosc limitările unei singure abordări de leadership" şi adoptă o formă de leadership „distribuit prin munca unitară şi colaborativă" (*ibid.*). Totuşi, studiul empiric al lui Arrowsmith (în curs de apariţie) asupra leadershipului distribuit din şcolile gimnaziale şi liceale din Anglia arată o prudenţă considerabilă în privinţa abordării acestui model. Câţiva directori au considerat „de nenegociat" „delegarea" sau distribuţia anumitor părţi din rolul lor, incluzând direcţia strategică, şi şi-au menţinut sentimentul acut al responsabilităţii lor pentru rezultatele şcolii. Aceasta sugerează că distribuţia poate fi subiectul anumitor limitări.

Prezentarea generală a patru proiecte de cercetare ale lui Gronn (2010 : 74) îl conduce pe acesta la afirmaţia că directorii deţin o putere considerabilă : „Anumiţi indivizi, deşi nu monopolizează în niciun mod totalitatea leadershipului, au exercitat o influenţă disproporţionată comparativ cu colegii lor". Bottery (2004 : 21) se întreabă cum poate fi aplicată distribuţia „dacă cei aflaţi în poziţii formale nu doresc să-şi redistribuie puterea în acest mod". Harris (2005 : 167) afirmă că „formele de leadership distribuit şi ierarhic nu sunt incompatibile", însă este evident că distribuţia poate funcţiona cu succes doar dacă liderii formali îi permit să prindă rădăcini.

Impactul leadershipului distribuit

Interesul faţă de susţinerea leadershipului distribuit se bazează pe presupunerea că acesta va avea efecte benefice, care nu ar avea loc în cadrul leadershipului individual. Totuşi, există puţine dovezi clare în această privinţă, ceea ce l-a condus pe Harris (2005 : 170) să afirme că „nu ştim impactul pe care leadershipul distribuit îl are în şcoli, asupra profesorilor şi elevilor". Studiul important al lui Leithwood şi al colaboratorilor săi asupra impactului leadershipului în şcoli (2006) a condus la definirea a „şapte afirmaţii puternice" despre leadershipul de succes din şcoli. Două dintre acestea se leagă de leadershipul distribuit :

1. Leadershipul din şcoli are o influenţă mai mare asupra şcolilor şi elevilor atunci când este distribuit foarte mult.
2. Anumite modele de distribuţie sunt mai eficiente decât altele.

Leithwood şi colaboratorii săi arată că leadershipul multiplu este mult mai eficient decât leadershipul solo :

> Leadershipul total a determinat o variaţie de 27% a realizărilor elevilor în şcoli. Este o proporţie mult mai ridicată care explică variaţia (de două până la de trei ori mai mare) decât ceea ce este raportat de obicei în studiile asupra efectelor directorilor (2006: 12).

Leithwood şi colaboratorii săi (2006: 13) adaugă că şcolile cu cele mai ridicate niveluri de realizări ale elevilor au atribuit aceste rezultate nivelului relativ ridicat de influenţă a tuturor surselor de leadership. Hallinger şi Heck (în curs de apariţie) au descoperit de asemenea că „leadershipul distribuit a fost strâns legat de schimbările în capacitatea academică" şi deci de creşterea nivelului de învăţare al elevilor. Acestea sunt descoperiri importante, însă mai multe cercetări asemănătoare sunt necesare înainte ca o relaţie cauzală să poată fi stabilită cu certitudine.

Obstacole ale leadershipului distribuit

Aşa cum a fost sugerat mai devreme, structura de autoritate existentă în şcoli şi colegii reprezintă un potenţial obstacol pentru introducerea şi implementarea cu succes a leadershipului distribuit. „Există pericole inevitabile la adresa statutului şi statu-quoului din tot ceea ce implică leadershipul distribuit" (Harris, 2004: 20). Hartley (2010: 282) sugerează că originile leadershipului distribuit se află în esenţa pragmaticii, un răspuns la responsabilităţile suplimentare impuse şcolilor pe măsură ce managementul la faţa locului a prins rădăcini în multe ţări în anii 1990. „Nu este de mirare că a început o căutare a unei structuri în care inteligenţa colectivă ar fi putut fi pusă laolaltă." Totuşi, el observă de asemenea că cerinţele agendei de standarde înseamnă că birocraţia rămâne în continuare puternică şi limitează libertatea leadershipului distribuit. Fitzgerald şi Gunter (2008) fac referire la autoritatea şi ierarhizarea ce rămân în continuare importante şi observă „partea întunecată" a leadershipului distribuit – managerialismul sub o nouă înfăţişare. Mai neutru, se poate afirma că leadershipul distribuit conduce la o relaţie de putere tot mai neclară între cei conduşi şi lideri (Law: 2010).

Aceste reţineri sugerează că un climat adecvat este o precondiţie esenţială în vederea unui leadership distribuit în mod semnificativ. Harris (2005: 169) afirmă că „dezvoltarea normelor colegiale" este esenţială şi adaugă că profesorii au nevoie de timp ca să se întâlnească, dacă se doreşte ca leadershipul colectiv să devină o realitate. Ea adaugă că relaţiile de prietenie sunt necesare în cazul managerilor de şcoală, ce s-ar putea „simţi ameninţaţi" (*ibid.*) de profesorii care îşi asumă roluri de leadership. În ciuda acestor reţineri, cercetările

demonstrează că leadershipul distribuit are potenţialul de a extinde orizontul leadershipului, conducând la rezultate îmbunătăţite ale elevilor şi dezvoltând în acelaşi timp lideri pentru viitor. Modelul „hibrid" de leadership al lui Gronn (2010 : 77) ar putea să pună laolaltă ce este mai bun din abordarea individuală şi cea distribuită.

Limitările modelelor colegiale

Modelele colegiale au fost populare în literatura de leadership şi management educaţional şi în declaraţiile oficiale în privinţa dezvoltării şcolilor încă din anii 1980. Brundrett (1998 : 307) afirmă că a devenit „una dintre megatendinţele omniprezente în educaţie". Susţinătorii colegialităţii consideră că abordările participative reprezintă cea mai adecvată metodă prin care instituţiile educaţionale îşi pot desfăşura activitatea. În secolul XXI, modelele de leadership legate de abordările colegiale, transformaţionale, participative şi distribuite au fost încurajate. Totuşi, criticii modelelor colegiale indică un număr de defecte ce limitează validitatea aplicării lor în şcoli şi colegii. Există şapte defecte semnificative ale perspectivelor colegiale.

1. Modelele colegiale sunt atât de *normative*, încât tind să ascundă, în loc să descrie realitatea. Percepţiile asupra celei mai adecvate metode de a manageria instituţiile educaţionale interferează cu descrieri ale comportamentului. Deşi colegialitatea este susţinută tot mai mult, dovada prezenţei ei în şcoli şi colegii tinde să fie sumară şi incompletă, ceea ce i-a condus pe Webb şi Vulliamy (1996 : 443) să afirme : „Colegialitatea este susţinută mai mult pe baza prescripţiei decât a studiilor fundamentate pe cercetări ale practicii din şcoli".
2. Abordările colegiale ale procesului de luare a deciziilor tind să fie *lente şi greoaie*. Atunci când propunerile de politici necesită aprobarea unei serii de comitete, procesul este deseori sinuos şi durează mult. Etica participativă reclamă că o decizie trebuie luată prin înţelegere, atunci când este posibil, şi nu neapărat prin recurgerea la vot. Încercarea de a ajunge la un consens poate conduce la decalări procedurale, precum aprobări de la comitetul care se ocupă de finanţe sau consultări cu alte comitete, indivizi sau agenţii externe. Participanţii ar putea fi nevoiţi de asemenea să ia parte la numeroase întâlniri lungi înainte ca problemele să fie rezolvate. Pentru aceasta este nevoie de răbdare şi de mult timp. Câţiva directori de şcoli primare intervievaţi de Webb şi Vulliany (1996 : 445-446) fac referire la „întâlnirile care tind

să dureze mult", unde „etapa discuţiilor pare să continue la nesfârşit" şi „simţeam că nu ajungem nicăieri". Deşi planificarea timpului este esenţială, aşa cum am notat anterior, folosirea timpului de noncontact pentru întâlniri lipsite de productivitate generează frustrare şi apatie.

3. Presupunerea fundamentală a modelelor democratice este că deciziile sunt luate prin *consens*. Se presupune că rezultatul dezbaterii ar trebui să fie înţelegerea bazată pe valorile comune ale participanţilor. În practică totuşi, profesioniştii au propriile puncte de vedere şi nu există nicio garanţie a unanimităţii rezultatului. Mai mult, participanţii reprezintă deseori grupuri din cadrul şcolilor sau colegiilor. Indivizii pot fi membri ai unor comitete ca reprezentanţi ai departamentului de engleză sau ai cadrelor didactice care predau ştiinţe reale. Inevitabil, aceste interese ale diferitelor secţii au o puternică influenţă asupra proceselor comitetelor. Cadrul participativ poate deveni principalul punct de dezacord între facţiuni.
4. Modelele colegiale trebuie evaluate în relaţie cu caracteristicile specifice ale instituţiilor educaţionale. Aspectele participative ale procesului de luare a deciziilor există alături de componentele structurale şi birocratice ale şcolilor şi colegiilor. Deseori există tensiuni între aceste moduri diferite de management. Elementul participativ stă în autoritatea expertizei personalului profesionist, însă aceasta rareori depăşeşte autoritatea poziţională a liderilor oficiali. Brundrett indică inevitabila contradicţie dintre colegialitate şi birocraţie în sistemul educaţional englez:

> Într-o eră a curriculumului naţional, a testărilor centralizate şi a birocraţiei tot mai prezente în educaţie, este interesant de observat cum colegialitatea este stilul preferat de management la nivelul şcolii (...) colegialitatea este inevitabil slujitoarea birocraţiei aflate într-o continuă dezvoltare (1998 : 312-313).

5. Abordările colegiale ale procesului de luare a deciziilor din şcoli şi colegii pot fi dificil de susţinut, având în vedere cerinţele pentru care directorii sunt răspunzători în faţa organismului superior şi a diferitelor grupuri externe. Participarea reprezintă dimensiunea internă a democraţiei. *Responsabilitatea* poate fi văzută ca un aspect extern al democraţiei. Guvernatorii şi grupurile exterioare cer explicaţii ale politicilor şi, invariabil, se îndreaptă spre director pentru răspunsurile la întrebările lor. Directorii pot întâmpina dificultăţi considerabile în a-şi apăra politicile ce au venit ca urmare a unui proces colegial, însă nu se bucură şi de susţinerea lor personală. Brundrett (1998 : 310) are dreptate când afirmă că „directorii trebuie să fie într-adevăr

curajoşi pentru a împrumuta puterea unui forum diplomatic, ce poate lua decizii cu care directorul însuşi să nu fie de acord".

6. Eficacitatea sistemului colegial depinde, în parte, de atitudinea personalului. Dacă acesta susţine în mod activ participarea, atunci sistemul poate avea succes. Însă dacă personalul manifestă apatie sau ostilitate, acesta, fără îndoială, nu va avea succes. Hellawell face referire la experienţa unui director de şcoală primară care a dorit să introducă unele abordări colegiale:

   Am lucrat foarte mult pe parcursul ultimilor ani, când şi numărul personalului a crescut, la elaborarea unui management de tip colegial, cu multă implicare din partea personalului în luarea deciziilor ce afectează şcoala, şi ei afirmă că nu sunt de acord cu aceasta. Ei ar dori autocraţie. Ar dori să li se spună ce au de făcut (1991: 334).

   Hoyle şi Wallace (2005: 126) afirmă că profesorii ar putea respinge participarea tot mai intensă, în special când este „instituţionalizată". Când este formalizată în acest mod, procesele de colaborare „încetează să mai fie satisfăcătoare pentru profesori; ele măresc volumul de muncă şi limitează oportunităţile de a fi spontan". Alt factor ce trebuie luat în considerare este timpul limitat disponibil pentru a lucra colegial. Profesorii au un timp limitat de noncontact, ceea ce face dificil pentru ei „să viziteze sau să lucreze în clasele colegilor lor" (Webb şi Vulliamy, 1996: 445).

7. Procesele colegiale din şcoli depind chiar mai mult de atitudinile directorilor decât de susţinerea profesorilor. În colegii, consiliul academic oferă un forum legitim pentru implicarea personalului în procesul de luare a deciziilor şi directorii trebuie să recunoască şi să lucreze cu această sursă alternativă de putere. În şcoli, mecanismul participativ poate fi dezvoltat doar cu susţinerea directorului, care are autoritatea legală de a manageria şcoala. Directorii înţelepţi iau în considerare viziunea personalului lor, însă acesta este un proces consultativ, şi nu colegialitate. „Viziunile de leadership distribuit trebuie să ia în considerare asimetria puterii între diferiţi actori" (Bottery, 2004: 21).

Colegialitatea artificială

Hargreaves (1994) face observaţii critice fundamentale asupra colegialităţii, afirmând că este adoptată sau introdusă „artificial" de grupurile oficiale cu scopul de a asigura implementarea politicilor naţionale. El afirmă că adevărata colegialitate este spontană, voluntară, imprevizibilă, informală şi duce la

dezvoltare. În contrast, colegialitatea artificială are următoarele caracteristici contradictorii:

- nu este spontană, ci direcţionată administrativ;
- este obligatorie, nu la opţiunea fiecărui individ;
- este orientată spre implementarea mandatelor guvernului sau directorului;
- este fixată în timp şi în spaţiu;
- este implementată pentru a avea rezultate previzibile (Hargreaves, 1994: 195-196).

În contextul de după Legea reformei educaţionale din Anglia şi Ţara Galilor, această analiză este persuasivă. Brudrett (1998) şi Webb şi Vulliamy (1996) susţin ideea conform căreia cadrul colegialităţii poate fi folosit pentru activităţi în esenţă politice, acesta fiind subiectul următorului capitol:

> Ceea ce se întâmplă cu adevărat în multe instituţii unde colaborarea este adoptată nu este mediul colegial adevărat, ci o manipulare micropolitică (...). De fapt, indivizii şi grupurile urmăresc să-şi impună valorile şi obiectivele în defavoarea altora, însă doresc să-şi legitimeze puterea prin asumarea unei faţade de legitimitate morală ce vine în urma folosirii aparente a procedurilor democratice (Brundrett, 1998: 311).

> Climatul curent (...) încurajează directorii să fie lideri puternici şi, dacă e necesar, manipulatori, în vederea asigurării că politicile şi practicile stabilite sunt acelea pe care ei le susţin şi le apără cu toată convingerea (Webb şi Vulliamy, 1996: 448).

Aceste puncte de vedere sunt în conformitate cu comentariile făcute de Allix (2000), menţionate anterior, despre aspectele potenţial manipulatoare ale leadershipului transformaţional şi despre „partea întunecată" a leadershipului distribuit (Fitzgerald şi Gunter, 2008). Hoyle şi Wallace (2005: 127) observă de asemenea pericolele colegialităţii adoptate intenţionat, ce conduce la „mai mult timp petrecut în întâlniri formale, în detrimentul muncii la clasă".

Concluzie: este colegialitatea un ideal de neatins?

Modelele colegiale sunt foarte normative şi idealiste. Susţinătorii lor cred că abordările participative reprezintă cel mai adecvat mod de a manageria instituţiile educaţionale. Profesorii exercită autoritatea expertizei, ceea ce justifică implicarea lor în procesul de luare a deciziilor. Mai mult, ei pot să fie suficient de rezervaţi

în clasă, pentru a fi siguri că inovaţia depinde de cooperarea lor. Teoreticienii colegiali afirmă că susţinerea activă a schimbării este mai probabilă acolo unde profesorii vor putea contribui la procesul formulării politicilor şi vor lua parte la leadershipul distribuit.

Modelele colegiale contribuie cu câteva concepte importante la teoria managementului educaţional. Abordările participative sunt un antidot necesar pentru ierarhizarea rigidă din modelele formale. Totuşi, perspectivele colegiale oferă o imagine incompletă a managementului în educaţie. Ele subestimează autoritatea oficială a directorului şi prezintă ipoteze rezervate ale consensului care deseori sunt lipsite de substanţă. Poate fi de asemenea adevărată ideea conform căreia colegialitatea şi abordările participative nu pot coexista prea uşor cu realităţile birocratice şi politice ale sistemelor educaţionale. Little (1990 : 187), în urma unor cercetări substanţiale în Statele Unite, concluzionează că abordarea colegialităţii „se dovedeşte a fi rară".

În urmă cu o generaţie, aproape toate şcolile şi colegiile puteau fi categorisite ca fiind formale. Din anii 1990, multe dintre acestea au dezvoltat cadre colegiale. Există o tendinţă perceptibilă către colegialitate şi leadership participativ sau distribuit, în ciuda presiunilor birocratice impuse de guvern. În pofida criticilor justificate ale lui Hargreaves (1994) asupra „colegialităţii artificiale", avantajele participării în organizaţiile profesioniste rămân persuasive. Colegialitatea şi leadershipul distribuit sunt concepte vagi, însă un anumit grad de participare este esenţial dacă se doreşte ca şcolile să fie organizaţii armonizate şi creative :

> Deşi oamenii de ştiinţă sunt tot mai convinşi de limitările leadershipului înţeles ca acţiune individuală şi au început înlocuirea acestuia cu o abordare distribuită sau comună, ei s-ar putea să fi adoptat un model care nu este în totalitate adecvat realităţilor practicii. Reinterpretarea cercetărilor în leadershipul distribuit şi descoperirile unor noi studii indică o direcţie de leadership cu configuraţii mixte sau hibride din punctul de vedere al naturii lor (Gronn, 2010 : 83).

Bibliografie

Allix, N.M. (2000), „Transformational leadership : democratic or despotic ? ", *Educational Management and Administration*, 28 (1) : 7-20.

Arrowsmith, T. (în curs de apariţie), „How secondary headteachers address the challenges of distributing leadership across their schools", *Educational Management, Administration and Leadership*.

Baldridge, J.V., Curtis, D.V., Ecker, G., şi Riley, G.L. (1978), *Policy Making and Effective Leadership*, San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Becher, T., şi Kogan, M. (1992), *Process and Structure in Higher Education*, ediţia a II-a, Londra : Routledge.

Bennett, N., Harvey, J., Wise, C., şi Woods, P. (2003), „Distributed leadership : a desk study", www.ncsl.org.uk/publications.

Bottery, M. (2001), „Globalisation and the UK competition state : no room for transformational leadership in education ? ", *School Leadership and Management*, 21 (2) : 199-218.

Bottery, M. (2004), *The Challenges of Educational Leadership*, Londra : Paul Chapman Publishing.

Brown, M., Boyle, B., şi Boyle, T. (1999), „Commonalities between perception and practice in models of school decision-making in secondary schools", *School Leadership and Management*, 19 (3) : 319-330.

Brundrett, M. (1998), „What lies behind collegiality, legitimation or control ? ", *Educational Management and Administration*, 26 (3) : 305-316.

Bush, T., şi Heystek, J. (2003), „School governance in the new South Africa", *Compare*, 33 (2) : 127-138.

Bush, T., Coleman, M., şi Si, X. (1998), „Managing secondary schools in China", *Compare*, 28 (2) : 183-196.

Bush, T., Duku, N., Glover, D., Kiggundu, E., Kola, S., Msila, V., şi Moorosi, P. (2009), *The Zenex ACE School Leadership Research : Final Report*, Pretoria : Department of Education.

Caldwell, B., şi Spinks, J. (1992), *Leading the Self-Managing School*, Londra : Falmer Press.

Chirichello, M. (1999), „Building capacity for change : transformational leadership for school principals", lucrare prezentată la conferinţa ICSEI, 3-6 ianuarie, San Antonio.

Copland, M. (2001), „The myth of the superprincipal", *Phi Delta Kappan*, 82 : 528-532.

Deem, R. (2000), „«New Managerialism» and the management of UK universities", finalul raportului de premiere pentru descoperirile din cadrul unui proiect finanţat de Consiliul pentru Cercetări Economice şi Sociale, Lancaster University.

Department of Education (1997), *Understanding the SA Schools Act*, Pretoria : Department of Education.

Fitzgerald, T., şi Gunter, H. (2008), „Contesting the orthodoxy of teacher leadership", *International Journal of Leadership in Education*, 11 (4) : 331-341.

Glover, D. (1996), „Leadership, planning and resource management in four very effective schools. Part one : setting the scene", *School Organisation*, 16 (2) : 135-148.

Gronn, P. (2010), „Where to next for educational leadership ? ", în T. Bush, L. Bell şi D. Middlewood (eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management*, Londra : Sage.

Hallinger, P., şi Heck, R. (în curs de apariţie), „Leadership for learning: does distributed leadership make a difference in student learning", *Educational Management, Administration and Leadership*.
Hargreaves, A. (1994), *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Londra: Cassell.
Harman, K., şi Treadgold, E. (2007), „Changing patterns of governance for Australian universities", *Higher Education Research and Development*, 26 (1): 13-20.
Harris, A. (2004), „Distributed leadership in schools: leading or misleading?", *Educational Management, Administration and Leadership*, 32 (1): 11-24.
Harris, A. (2005), „Distributed leadership", în B. Davies (ed.), *The Essentials of School Leadership*, Londra: Paul Chapman Publishing.
Harris, A. (2010), „Distributed leadership: evidence and implications", în T. Bush, L. Bell şi D. Middlewood (eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management*, ediţia a II-a, Londra: Sage.
Harris, A., şi Chapman, C. (2002), *Effective Leadership in Schools Facing Challenging Circumstances: Final Report*, Nottingham: NCSL.
Hartley, D. (2004), „Management, leadership and the emotional order of the school", *Journal of Education Policy*, 19 (5): 583-594.
Hartley, D. (2010), „Paradigms: How far does research in distributed leadership «stretch»", *Educational Management, Administration and Leadership*, 38 (3): 271-285.
Hellawell. D. (1991), „The changing role of the head in the primary school in England", *School Organisation*, 11 (3): 321-337.
Hopkins, D., şi Jackson, D. (2002), „Building the capacity for leading and learning", în A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves şi C. Chapman (eds.), *Effective Leadership for School Improvement*, Londra: Routledge.
Hoyle, E., şi Wallace, M. (2005), *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*, Londra: Sage.
Law, E. (2010), „Distributed curriculum leadership in action: a Hong Kong case study", *Educational Management, Administration and Leadership*, 38.3: 286-303.
Leithwood, K. (1994), „Leadership for school restructuring", *Educational Administration Quarterly*, 30 (4): 498-518.
Leithwood, K., şi Jantzi, D. (2006), „Transformational leadership for large-scale reform: effects on students, teachers and their classroom practices", *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2): 201-227.
Leithwood, K., Jantzi, D., şi Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham: Open University Press.
Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., şi Hopkins, D. (2006), *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, Londra: DfES.
Little, J. (1990), „Teachers as colleagues", în A. Lieberman (ed.), *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*, Basingstoke: Falmer Press.

Lumby, J. (2003), „Distributed leadership in colleges: leading or misleading?", *Educational Management and Administration*, 31 (3): 283-293.

Lumby, J. (2009), „Collective leadership of local school systems: power, autonomy and ethics", *Educational Management, Administration and Leadership*, 373: 310-328.

Middlehurst, R., şi Elton, L. (1992), „Leadership and management in higher education", *Studies in Higher Education*, 17 (3): 251-264.

Paine, L., şi Ma, L. (1993), „Teachers working together: a dialogue on organisational and cultural perspectives of Chinese teachers", *International Journal of Educational Research*, 19: 675-697.

Savery, L., Soutar, G., şi Dyson, J. (1992), „Ideal decision-making styles indicated by deputy principals", *Journal of Educational Administration*, 30 (2): 18-25.

Sergiovanni, T. (1984), „Leadership and excellence in schooling", *Educational Leadership*, 41 (5): 4-13.

Southworth, G. (2005), „Learning-centred leadership", în B. Davies (ed.), *The Essentials of School Leadership*, Londra: Paul Chapman Publishing.

Wallace, M. (1989), „Towards a collegiate approach to curriculum management in primary and middle schools", în M. Preedy (ed.), *Approaches to Curriculum Management*, Buckingham: Open University Press.

Webb, R., şi Vulliamy, G. (1996), „A deluge of directives: conflict between collegiality and managerialism in the post-ERA primary school", *British Educational Research Journal*, 22 (4): 441-458.

Williams, K. (1989), „The case for democratic management in schools", *Irish Educational Studies*, 8 (2): 73-86.

Williams, G., şi Blackstone, T. (1983), *Response to Adversity*, Guildford: Society for Research into Higher Education.

Capitolul 5

Modelele politice

Caracteristicile principale ale modelelor politice

Modelele politice cuprind acele teorii ce caracterizează procesul de luare a deciziilor ca fiind unul de negociere. Ele presupun că organizaţiile sunt arene politice, ale căror membri sunt angrenaţi în activităţi politice în urmărirea intereselor lor. Analiza se focalizează pe distribuţia puterii şi influenţei în cadrul organizaţiilor şi pe înţelegerile şi negocierea dintre grupurile de interese. Conflictul este considerat a fi permanent în cadrul organizaţiilor şi managementul este direcţionat spre reglementarea comportamentului politic. Definiţia de mai jos încorporează principalele elemente ale acestor abordări.

> Modelele politice presupun că în organizaţii politica şi deciziile apar ca urmare a unui proces de negociere şi înţelegere. Grupurile de interese dezvoltă şi formează alianţe, urmărind obiective particulare ale politicii. Conflictul este văzut ca un fenomen natural şi puterea se acumulează în jurul coaliţiilor dominante, nefiind un teritoriu rezervat liderilor formali.

Modelele politice din şcoli şi alte instituţii educaţionale sunt deseori descrise ca „micropolitici" (Ball, 1987 ; Hoyle, 1999). Mawhinney defineşte micropoliticile ca fiind

> interacţiunea şi ideologiile politice aferente sistemelor sociale ale profesorilor, administratorilor şi elevilor din cadrul şcolilor. Acestea pot fi considerate subsisteme organizaţionale interne. Analiza micropolitică este preocupată, de asemenea, de problemele sistemului extern, cum ar fi cele care apar din interacţiunea dintre subsistemele profesionale şi cele aflate la polul opus (1999 : 161).

Micropoliticile sunt exemple importante de modele politice, însă există şi alte abordări politice care nu sunt descrise ca fiind „micropolitice". De aici şi conceptul mai larg de „modele politice" folosit în acest volum. Deal (2005 :

112) preferă noţiunea de „cadru". „Cadrul politic abandonează scopurile şi nevoile în favoarea legii junglei : resurse limitate, interese în competiţie şi rolul puterii şi conflictului în determinarea direcţiei şi rezultatelor (...) leadershipul este, în esenţă, politic."

Politica tinde să fie considerată preocuparea autorităţii locale şi centrale şi să fie puternic asociată cu partidele politice care concurează pentru voturile noastre la nivel naţional, regional sau local. Este util să slăbim această identitate apropiată dintre guvern şi politică înainte de a încerca să aplicăm metafore politice în instituţiile educaţionale.

Politicile naţionale şi locale influenţează puternic contextul în cadrul cărora operează şcolile şi colegiile. În majoritatea societăţilor, guvernul central determină caracterul general al sistemului educaţional şi este, inevitabil, susţinut de viziunea partidului majoritar. În Anglia, de exemplu, Legea Reformei Educaţionale din 1988 şi legislaţia ulterioară au fixat cadrul în care şcolile şi colegiile trebuie să opereze. În mod similar, Legea Şcolilor Sud-Africane (1996) reprezintă baza pentru sistemul educaţional post-Apartheid.

Politicile locale au devenit mai puţin influente în Anglia după Legea din 1988, care a alocat multe responsabilităţi ce aparţineau în trecut autorităţilor locale (AL) guvernului de la centru sau instituţiilor educaţionale. Totuşi, AL păstrează puterea de a determina poziţia financiară pentru majoritatea şcolilor, prin controlul pe care îl exercită în formula de finanţare. Elementele acestei formule şi importanţa lor sunt produsul judecăţilor politice ale partidului majoritar, în cadrul limitărilor impuse de legislaţie.

Deşi autorităţile de la nivel naţional şi local determină cadrul larg al educaţiei, modelele politice se aplică şcolilor, colegiilor şi altor organizaţii la fel de mult cum se aplică partidelor politice :

> Consider că şcolile, la fel ca aproape toate celelalte organizaţii sociale, sunt divizate de conflicte actuale sau potenţiale între membrii lor ; sunt coordonate slab ; sunt diverse din punct de vedere ideologic. Consider că este esenţial, dacă dorim să înţelegem natura şcolilor ca organizaţii, să ajungem la un anumit nivel de înţelegere a acestor conflicte (Ball, 1987 : 19).

West (1999) arată că tendinţa internaţională către management autonom în educaţie extinde scopul activităţii politice. Pe măsură ce şcolile au o responsabilitate mai mare în ceea ce ţine de propriile probleme, potenţialul de apariţie a conflictelor creşte inevitabil :

> Majoritatea deciziilor care îi implică pe profesori şi responsabilitatea pentru planificarea viitorului şcolii sunt luate acum în cadrul şcolii (...) şcolile din Anglia

şi Ţara Galilor nu au oferit mai multă libertate influenţelor micropolitice decât oferă în prezent – în cadrul şcolilor cu management autonom. Putem specula deci că nu a existat un timp în care conştientizarea proceselor micropolitice şi interacţiunilor să fi fost mai utile directorilor decât acum (West, 1999 : 190).

Hoyle (1999) face o distincţie între politică şi micropoliticile de management :

Preocupările micropoliticilor sunt esenţialmente transcurriculare ; modul în care micropoliticile constituie mijloacele prin care personalul şcolilor răspunde la presiunile externe, de exemplu, prin rezistenţă, împotrivire, ritualism. Micropoliticile de management se îndreaptă spre direcţia strategiilor prin care liderii şcolii şi profesorii îşi urmăresc interesele în contextul managementului şcolii (...) deşi micropoliticile sunt preocupate de strategii utilizate în conflictele de interese dintre profesori, probabil că în centrul atenţiei se află conflictul de interese dintre liderii şcolii şi profesori (*ibid.* : 214).

Cercetarea inovatoare a lui Baldrige (1971) în universităţile din Statele Unite a arătat că modelul politic, în comparaţie cu perspectivele formale sau colegiale, a surprins cel mai bine realităţile vieţii în învăţământul superior :

Când analizăm procesele complexe şi dinamice care explodează în campusul modern de azi, nu vedem nici aspectele rigide, formale ale birocraţiei, nici elementele orientate spre consensul calm ale unui colegiu academic. Din contră (...) [grupurile de interese] apar (...). Aceste grupuri îşi articulează interesele în multe moduri, punând presiune pe procesul de luare a deciziilor din multe sensuri (...). Puterea şi influenţa, odată articulate, urmează un proces complex până când politicile sunt definite, redefinite şi stabilite în urma cerinţelor diferitelor grupuri (1971 : 19-20).

Modelele politice ar putea fi la fel de valide pentru şcoli şi colegii cum sunt şi pentru universităţi.

Modelele politice au următoarele caracteristici principale :

1. Ele tind să se centreze pe *activităţile de grup*, nu pe instituţie ca un tot. Atenţia este concentrată asupra subunităţilor, cum ar fi departamentele sau facultăţile, nu asupra întregii şcoli sau colegiu. Interacţiunea dintre grupuri stă la baza abordărilor politice, în timp ce modelele formale şi colegiale pun accent pe nivelul instituţional : „Unitatea de bază a analizei politice tradiţionale este subgrupul (...) unitatea de bază a unei perspective apolitice este întregul sistem" (Bacharach şi Lawler, 1980).
   Majoritatea şcolilor şi colegiilor sunt organizaţii complexe şi există diferite tipuri de grupuri. West (1999 : 190) face distincţie între grupuri formale şi grupuri informale. Primele sunt „create în vederea îndeplinirii unor scopuri

specifice şi au sarcini specifice, clar legate de misiunea şcolii în general". Grupurile formale pot fi permanente (echipa de management, departamentele pe arii curriculare etc.) sau temporare (grupuri de lucru, unităţi administrative). Grupurile informale există pentru a satisface nevoile de afiliere ale profesorilor şi pot lua numeroase forme. În mod obişnuit, ele au un lider şi anumite norme sau ritualuri ce stau la baza comportamentului din grup (West, 1999). Cranston (2008 : 16) aplică teoria micropolitică analizei sale asupra echipelor de manageri seniori şi afirmă : „Cunoaşterea şi înţelegerea micropoliticilor sunt folositoare pentru îmbunătăţirea operaţiunilor şi eficacităţii echipelor de manageri seniori".

Ball (1987) face referire la „politici baroniale" şi discută natura conflictului dintre liderii de subgrupuri :

În Evul Mediu, conflictele dintre baronii englezi aveau loc din două cauze : avere şi putere. În şcoală, preocupările şi interesele baronilor academici şi pastorali sunt, în esenţă, aceleaşi : alocările fondurilor din buget (...) şi influenţa asupra politicilor şcolii (*ibid.* : 221).

Lindle (1999 : 171) subliniază importanţa competiţiei pentru resurse care alimentează activitatea politică. „Veşnica lipsă a resurselor din şcoli (...) alimentează activitatea politică la nivelul şcolii". Cercetarea lui Wallace şi Hall (1994) asupra echipelor de management din şcoli în Anglia şi Ţara Galilor arată că problemele legate de putere şi resurse erau foarte evidente în munca echipelor de management din şcoli şi în relaţiile lor cu ceilalţi membri ai personalului din şcoală.

2. Modelele politice sunt preocupate de *interese* şi *grupuri de interese*. Se presupune că indivizii urmăresc o varietate de interese proprii în cadrul organizaţiei. Morgan (1997 : 161) explică importanţa lor în cadrul modelului politic :

Când discutăm despre „interese", discutăm despre predispoziţii ce cuprind obiectivele, valorile, dorinţele, aşteptările şi toate celelalte orientări şi înclinaţii ce determină o persoană să acţioneze într-un anumit fel, şi nu în altul. În viaţa de zi cu zi, tindem să abordăm aceste interese dintr-o perspectivă spaţială : ca arii de preocupări ce dorim să fie păstrate sau lărgite sau ca poziţii care vrem să fie apărate sau dobândite (...) cursul politicii este conectat intim cu acest mod de a ne poziţiona.

Hoyle (1986) face distincţie între interesele personale şi cele profesionale :

Interesele profesionale (...) centrate pe angajamente faţă de un curriculum particular, o anumită programă, un anumit mod de a grupa elevii, o anumită metodă de predare

> etc. (…) interesele profesionale devin parte a procesului micropolitic în funcţie de strategiile folosite pentru a le promova. Interesele personale se concentrează pe probleme cum ar fi statutul, promovările şi condiţiile de lucru (1986 : 128).

Hoyle (1982) indică dezvoltarea grupurilor de interese ca mod principal de urmărire şi îndeplinire a scopurilor individuale :

> Interesele sunt urmărite de indivizi, însă cel mai des sunt urmărite în mod eficient colaborând cu alţii care au aceeaşi preocupare. Câteva dintre acestea pot avea calităţile unui grup, fiind relativ rezistente şi manifestând un anumit grad de coeziune, dar altele (…) vor fi asociaţii haotice de indivizi care colaborează doar uneori, atunci când sunt motivaţi de interese comune (1982 : 89).

Tot mai multe grupuri formale permanente, cum ar fi departamentele, tind să fie coezive, datorită valorilor şi credinţelor comune. Indivizii din cadrul acestor grupuri au deseori atitudini comune faţă de multe dintre problemele centrale din şcoli şi colegii, deşi nu aşa a fost cazul cu departamentele din şcolile de „Tip C” ale lui Brown, Boyle şi Boyle (2000), unde cooperarea dintre cadrele didactice era limitată. Totuşi, de obicei, există diferenţe mari în privinţa scopurilor şi valorilor *între* diferitele grupuri de interese, care conduc la fragmentare, şi nu la unitate organizaţională. Pe anumite probleme, grupurile formează o alianţă pentru a cere politici care să le reflecte interesele comune. Aceste coaliţii pot fi temporare, desfiinţându-se când anumite obiective au fost atinse. Caffyn (2010 : 336) observă fragmentarea ce apare în şcolile internaţionale din cauza diversităţii culturale şi a naturii variabile a corpului profesoral.

3. Modelele politice subliniază prevalenţa *conflictelor* în organizaţii. Grupurile de interese îşi urmăresc obiectivele independente, care pot fi contrare scopurilor altor subunităţi din instituţie şi conduc la conflict între ele, sau la ceea ce Salo (2008 : 502) numeşte „disputare”. „Micropolitica are legătură cu conflictele şi cu maniera în care oamenii concurează între ei pentru a obţine ceea ce vor în condiţiile unor resurse limitate” (Mawhinney, 1999 : 167-168).

   O caracteristică importantă a perspectivelor politice este viziunea conform căreia conflictul este o trăsătură normală a organizaţiilor (Deal, 2005 : 112). Modelele colegiale tind spre armonie şi posibilitatea neînţelegerilor este ignorată sau presupusă a fi inexistentă. În contrast, conform lui Morgan (1997), conflictul este rezultatul inevitabil al confruntării la nivelul intereselor şi grupurilor de interese :

Conflictul apare oricând interesele se ciocnesc. Reacţia firească faţă de conflict în contextul organizaţional este de obicei de a-l vedea ca pe o forţă disfuncţională, ce poate fi atribuită unui set de circumstanţe sau cauze regretabile. „Este o problemă de personalitate" (...). Conflictul este considerat a fi situaţia nefericită care în circumstanţe mai favorabile ar dispărea (...). [În practică] conflictul va fi mereu prezent în organizaţii (...) sursa sa stă într-o divergenţă de interese percepută sau reală (*ibid.* : 167).

Caffyn (2010 : 336) afirmă că în şcolile internaţionale grupurile transnaţionale intră în conflict cu şcolile şi sistemele educaţionale. Studiul lui Milliken (2001) într-o şcoală de afaceri din cadrul unei universităţi din Marea Britanie ilustrează răspândirea conflictelor. Şcoala este împărţită în patru divizii speciale, fiecare cu scopurile ei. Interacţiunea dintre aceste grupuri creează deseori conflicte :

Grupurile de interese se adună în jurul valorilor divergente şi această aglomerare este evidentă din punct de vedere social până şi în organizarea pauzelor de cafea, când membrii din cadrul unei divizii îşi petrec pauza împreună în camera comună a personalului – o formă de Apartheid micropolitic (*ibid.* : 78).

Urmele perioadei Apartheid rămân vizibile în experienţa profesorilor negri care lucrează în oraşele din Africa de Sud în şcoli frecventate anterior numai de albi. Mulţi dintre ei afirmă că sunt marginalizaţi şi deseori excluşi din grupurile formale şi sociale (Bush şi Moloi, 2007).

4. Modelele politice presupun că *scopurile* organizaţiei sunt instabile, ambigue şi contestate. Indivizii, grupurile de interese şi coaliţiile au propriile scopuri şi lucrează în vederea atingerii lor. Scopurile pot fi dezbătute şi apoi pot deveni un element important al conflictelor dintre grupuri. Anumite subunităţi reuşesc să stabilească scopurile lor ca obiective ale instituţiei, în timp ce alte interese urmăresc să înlocuiască scopurile oficiale cu propriile obiective. Bolman şi Deal (1991) explică natura fluidă a scopurilor în mediul politic :

Viziunea tradiţională asupra organizaţiilor (...) presupune că organizaţiile au sau ar trebui să aibă scopuri clare şi consecvente. În general, se presupune că scopurile sunt stabilite de cei care au autoritate (...). Cadrul politic insistă totuşi asupra faptului că scopurile organizaţionale sunt alese prin negocieri între membrii coaliţiilor. Diferiţi indivizi şi grupuri au obiective şi resurse diferite şi fiecare încearcă să negocieze cu ceilalţi membri sau cu celelalte coaliţii pentru a influenţa scopurile şi procesul de luare a deciziilor (*ibid.* : 190).

Există probabilitatea ca grupurile de interese să-şi promoveze obiectivele într-o varietate de moduri, până când acestea sunt susţinute de cei care creează

politica. Aceasta nu rezolvă neapărat conflictul, deoarece susţinerea unor scopuri tinde să fie în detrimentul altor obiective, ale căror susţinători ar putea să facă lobby în continuare pentru propriile idei. Neînţelegerile în privinţa scopurilor sunt o caracteristică permanentă a procesului politic în organizaţii.

5. Aşa cum este menţionat mai sus, deciziile din arenele politice vin ca urmare a unor procese complexe de *înţelegere şi negociere*. Modelele formale pornesc de la ipoteza că deciziile urmează un proces raţional. Opţiunile sunt evaluate având în vedere obiectivele organizaţiei şi cea mai adecvată alternativă este aleasă. Stabilirea procedurilor în cadrul politic prezintă mai multe incertitudini. Interesele sunt promovate în cadrul comitetelor şi la numeroase întâlniri neoficiale dintre participanţi. Politicile nu pot fi judecate cu uşurinţă în termeni de scopuri ale instituţiei, deoarece acestea sunt supuse aceluiaşi proces de dezbatere internă şi schimbare ulterioară. Obiectivele sunt o ţintă în mişcare, aşa cum sugerează Bolman şi Deal (1991 : 186): scopurile organizaţionale şi deciziile vin în urma unui proces continuu de negocieri şi încercări de a obţine poziţii, între membrii diferitelor coaliţii. Referindu-se la şcolile norvegiene, Elstad (2008 : 397) afirmă că negocierile sunt „omniprezente", iar coaliţiile dintre profesori întăresc grupurile de interese.

   Accentul pe cele câteva etape ale procesului de luare a deciziilor este important, deoarece multiplică oportunităţile grupurilor de interese de a-şi exercita influenţa în procesul politic. Deciziile asupra unui subiect în cadrul unei întâlniri nu rezolvă neapărat problema, pentru că grupurile care nu au avut succes vor urmări problema oricând oportunităţile apar sau pot fi create. Salo (2008 : 497) afirmă că „organizaţiile sunt caracterizate prin negocierea constantă a înţelesurilor pluraliste", în timp ce Hoyle şi Wallace (2005) afirmă că medierea este necesară pentru a rezolva disputele.

6. Conceptul de *putere* este central în toate teoriile politice. Rezultatele procesului complex de luare a deciziilor vor fi determinate, cel mai probabil, în concordanţă cu puterea relativă a indivizilor şi a grupurilor de interese implicate în dezbatere. Salo (2008 : 500) descrie acest proces ca fiind „o luptă continuă pentru control, putere şi influenţă". Participanţii mobilizează resurse de putere pentru susţinerea intereselor lor şi au un impact important asupra efectelor politicii. „Puterea este mijlocul prin care se rezolvă conflictele de interese în cele din urmă. Puterea dictează cine, când, cum şi ce se obţine (...) sursele puterii sunt ample şi variate" (Morgan, 1997 : 170-171). Deal (2005 : 113) subliniază nevoia ca liderii să-şi consolideze „fundamentul puterii".

   Natura şi sursele de putere în educaţie sunt examinate în paginile 126-130.

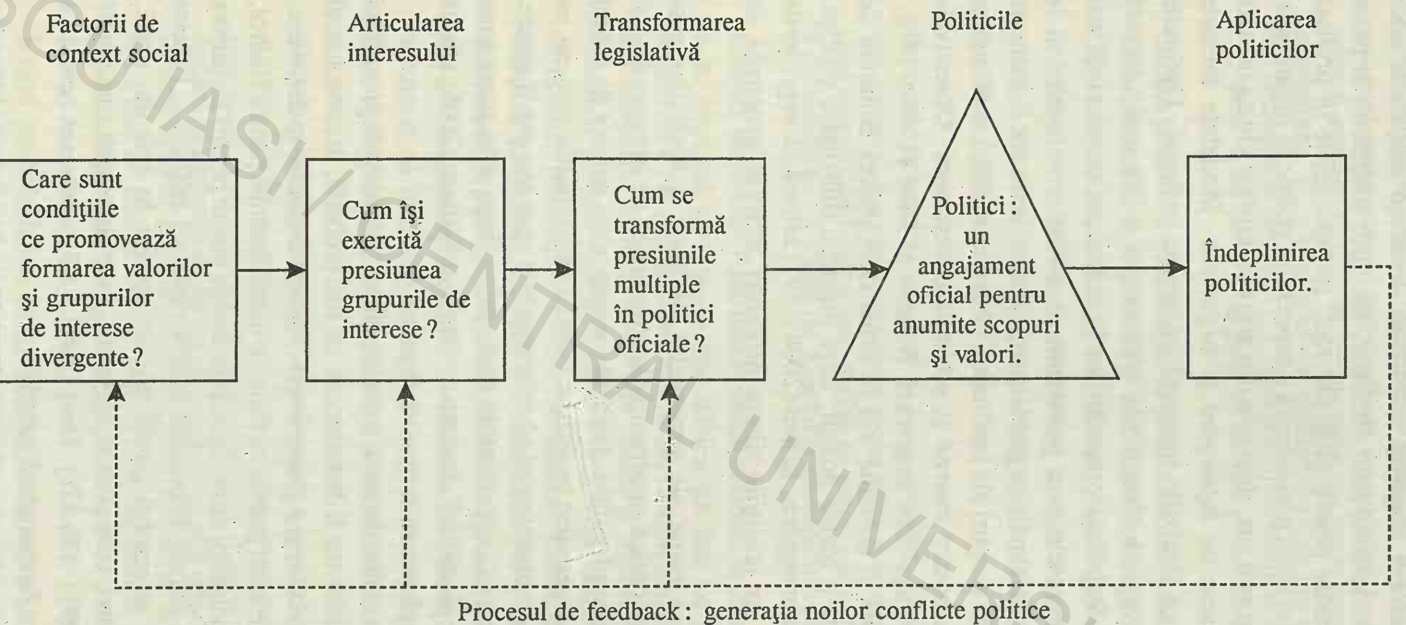


Figura 5.1. Un model politic (după Baldridge, 1971)

Modelul politic al lui Baldridge

Câteva dintre ideile discutate în secţiunea anterioară, în mod deosebit noţiunea de etape ale procesului de luare a deciziilor, sunt abordate în modelul politic clasic al lui Baldridge (1971). Autorul ia în considerare formarea grupurilor de interese şi discută modurile în care politicile sunt generate de caleidoscopul presiunilor conflictuale (vezi figura 5.1). Baldridge postulează cinci etape ale procesului politic:

1. O *structură socială* este o configuraţie de grupuri sociale cu stiluri de viaţă şi interese politice diferite. Aceste diferenţe conduc deseori la conflicte, pentru că ceea ce este în interesul unui grup poate dăuna altuia. Structura socială, cu grupurile ei fragmentate, aspiraţiile spre scopuri divergente şi cerinţele conflictuale către cei care iau deciziile, este cadrul în care se manifestă comportamentul politic. Multe conflicte îşi au rădăcinile în complexitatea structurii sociale şi în scopurile şi valorile complexe ale grupurilor divergente.
2. *Articularea interesului* este procesul prin care interesele sunt avansate. Grupurile cu valori şi scopuri conflictuale trebuie să le transforme în influenţă efectivă, dacă doresc urmări favorabile din partea autorităţilor legislative. Cum îşi exercită presiunea un grup puternic, care sunt ameninţările sau promisiunile acestuia şi cum îşi transformă dorinţele în capital politic? Există numeroase forme de articulare a interesului.
3. *Etapa legislativă* este procesul prin care interesele articulate sunt transformate în politici. Autorităţile legislative răspund presiunilor, transformând conflictul într-o politică fezabilă din punct de vedere politic. În acest proces, sunt formulate multe cereri, se poartă negocieri între cele două părţi, se ajunge la compromisuri şi sunt împărţite recompense. Comitetele se întâlnesc, comisiile raportează, negociatorii fac schimburi şi oamenii puternici „se tocmesc" cu privire la politici.
4. *Formularea politicii* este rezultatul final al etapei legislative. Interesele articulate au trecut prin etapa conflictului şi cea a compromisului şi, în final, acţiunea legislativă se desfăşoară. Politica este, oficial, punctul culminant al conflictului şi reprezintă o decizie autoritară, obligatorie, de a atribui organizaţiei un set de acţiuni pozitive, un set de scopuri şi de valori.
5. În final are loc *aplicarea politicilor*. Conflictul ajunge într-un punct culminant, bătălia este, cel puţin oficial, încheiată şi politica rezultată este predată birocraţilor pentru a o aplica. Acesta poate fi finalul problemei sau nu, pentru că se pot întâmpla două lucruri. Primul, principalii învinşi în conflict

se pot mobiliza pentru o nouă rundă de articulare a intereselor. Al doilea, aplicarea politicii cauzează, inevitabil, un ciclu de feedback, în care politica generează noi tensiuni, noi interese legitime şi un nou ciclu al conflictului politic (Baldridge, 1971 : 23-24).

Probabil cel mai important aspect din modelul lui Baldridge este faptul că, în esenţă, se repetă. Procesul de stabilire a politicilor este rareori direct. Mai degrabă se poate bloca în fiecare etapă, pentru că interesele opuse fuzionează pentru a elimina propuneri şi a le substitui cu propriile planuri. În final, succesul sau eşecul grupurilor de interese în promovarea obiectivelor lor depinde de resursele de putere pe care le pot mobiliza.

Sursele puterii în educaţie

Puterea poate fi considerată abilitatea de a determina comportamentul altora sau de a decide rezultatele unui conflict. Unde există neînţelegeri, probabil că acestea se rezolvă în funcţie de resursele relative de putere ale participanţilor.

Există multe surse de putere, însă, în termeni generali, se poate face distincţia între autoritate şi influenţă. *Autoritatea* este puterea legitimă cu care sunt învestiţi liderii din cadrul organizaţiilor formale. Autoritatea implică dreptul legal de a lua decizii care pot fi susţinute chiar şi de sancţiuni. „Autorităţile sunt definite, în esenţă, ca oamenii care sunt îndreptăţiţi să ia decizii obligatorii" (Bolman şi Deal, 1991 : 193). Directorii şcolilor au de obicei autoritate substanţială în virtutea poziţiei lor formale de leadership.

Influenţa reprezintă abilitatea de a schimba rezultatele şi depinde de caracteristicile personale şi de expertiză. Bacharach şi Lawler (1980 : 44) identifică şapte deosebiri între autoritate şi influenţă :

1. Autoritatea este aspectul static, structural al puterii în organizaţii ; influenţa este elementul dinamic, tactic.
2. Autoritatea este aspectul formal al puterii ; influenţa este aspectul informal.
3. Autoritatea se referă la dreptul formal recunoscut de a lua decizii finale ; influenţa nu este recunoscută de organizaţie şi nu are de a face cu drepturile organizaţionale.
4. Autoritatea implică supunere involuntară din partea subordonaţilor ; influenţa implică supunerea voluntară, şi nu presupune neapărat o relaţie de tip superior-subordonat.

5. Autoritatea merge de sus în jos şi este unidirecţională ; influenţa este multidirecţională şi poate merge de jos în sus, de sus în jos sau orizontal.
6. Sursa autorităţii este strict structurală ; sursa influenţei poate fi reprezentată de caracteristici personale, expertiză sau oportunitate.
7. Autoritatea este circumscrisă, în sensul că domeniul, scopul şi legitimitatea puterii sunt delimitate specific şi clar ; influenţa este necircumscrisă, în sensul că domeniul, scopul şi legitimitatea ei sunt ambigue.

Aşa cum am observat în capitolul 1, autoritatea formală este deseori asociată managementului, în timp ce influenţa este o dimensiune-cheie a leadershipului. Directorii posedă autoritatea poziţională şi au puterea formală de a-şi impune viziunea. Leadershipul poate apărea în orice arie a organizaţiei şi se bazează pe calităţile şi trăsăturile personale.

Hoyle (1982) indică modul în care aceste două aspecte ale puterii operează în cadrul instituţiilor educaţionale :

> Influenţa este diferită de autoritate prin faptul că are un număr de surse în organizaţii, este încorporată în relaţiile din cadrul grupurilor, nu este localizată într-o sursă legală abstractă şi nu este fixă, ci variabilă, operând prin negociere, manipulare, schimburi şi aşa mai departe. Directorul din Marea Britanie are un nivel ridicat de autoritate ; însă exerciţiul autorităţii se modifică tot mai mult, deoarece sursele de influenţă ale profesorilor (...) sunt tot mai multe şi astfel directorul face tot mai multe schimburi şi negocieri (*ibid.* : 90).

Există şase forme importante de putere relevante în şcoli şi colegii :

1. *Puterea poziţională.* O sursă importantă a puterii din orice organizaţie este cea acumulată de indivizii care au o *poziţie oficială* în instituţie. Poziţiile formale conferă autoritate celor care le deţin şi au un drept recunoscut de a lua decizii sau joacă un rol-cheie în procesul de stabilire a politicilor. Handy (1993 : 128) afirmă că puterea poziţională este „legală" sau „legitimă". În şcoli, directorul este considerat liderul legitim şi deţine autoritatea legală, care este, inevitabil, un factor decisiv în politica şcolii. Alţi membri ai personalului care au poziţii de conducere pot exercita de asemenea putere poziţională. Aceştia pot fi adjuncţi sau directori asociaţi, directori de departament sau consilieri cu rol de lideri. Consiliile de administraţie pot exercita de asemenea putere poziţională în şcolile şi colegiile cu management autonom. Cameron (2010) observă puterea exercitată de partenerii externi,

cum ar fi reprezentantul Strategiei Naţionale pentru Gimnaziu (Secondary National Strategy – SNS) din Londra: „Consultantul SNS a întărit influenţa sau puterea pe care ierarhiile din şcolile gimnaziale le au asupra profesorilor şi departamentelor"(*ibid.*: 356). Într-o ierarhie, indivizi care ocupă poziţiile superioare exercită cea mai mare autoritate.

> Prima şi cea mai evidentă sursă de putere într-o organizaţie este autoritatea formală, o formă de putere legitimată ce este respectată şi recunoscută de cei cu care interacţionează (...) legitimitatea este o formă de aprobare socială esenţială pentru stabilizarea relaţiilor de putere. Ea apare atunci când oamenii recunosc că o persoană are dreptul de a conduce o anumită arie a vieţii umane şi este datoria lor să se supună (Morgan, 1997: 172).

2. *Autoritatea expertizei*. În organizaţiile profesioniste există o rezervă importantă de putere disponibilă celor care deţin *expertiza* adecvată. Handy (1993: 130) afirmă că „puterea de expert este puterea deţinută de o persoană datorită expertizei sale recunoscute (...). Într-o tradiţie meritocratică, oamenii nu consideră că este rău să fie influenţaţi de cei pe care îi consideră experţi". Şcolile şi colegiile angajează personal care deţine cunoştinţe de specialitate ale aspectelor curriculumului. Specialistul în muzică, de exemplu, este considerat expert în domeniul său şi directorii vor fi precauţi atunci când îşi substituie propriile păreri cu cele ale şefilor de departament în probleme ce ţin de curriculum. În anumite circumstanţe pot exista conflicte între liderii formali şi experţi, însă rezultatul nu este neapărat sigur:

> Puterea de expert se referă la folosirea cunoştinţelor şi a expertizei ca mijloc de legitimizare a ceea ce o persoană doreşte să facă. „Expertul" are deseori o aură a autorităţii şi puterii ce poate înclina balanţa considerabil în luarea unei decizii (Morgan, 1997: 181).

3. *Puterea personală*. Indivizii carismatici sau cu abilităţi verbale ori cu alte caracteristici pot exercita *puterea personală*. Individul care este capabil să influenţeze comportamentul sau deciziile în virtutea abilităţilor sau calităţilor personale este deseori văzut ca având abilităţi de leadership carismatic. Aceste caracteristici personale sunt independente de puterea acumulată de indivizi în virtutea poziţiei lor în organizaţie. În cancelariile din şcoli, de exemplu, există deseori indivizi respectaţi de colegi datorită faptului că sunt percepuţi ca înţelepţi şi pricepuţi. Aceşti profesori pot deveni lideri alternativi, al căror punct de vedere este cerut în probleme-cheie.

„Indivizii cu carismă, abilităţi politice, talent oratoric sau capacitatea de a articula viziunea sunt puternici în virtutea caracteristicilor lor personale, ce se adaugă la orice poziţie de putere ar avea” (Bolman şi Deal, 1991 : 197).

4. *Controlul recompenselor*. Puterea este deseori deţinută într-o anumită măsură de indivizi care *controlează recompensele*. Ei sunt percepuţi, inevitabil, ca fiind puternici de cei care pun preţ pe asemenea lucruri. În educaţie, recompensele pot fi promovările, referinţele bune şi repartizarea către clasele preferate sau grupurile preferate. Indivizii care controlează sau influenţează alocarea acestor beneficii pot determina comportamentul profesorilor care doresc una sau mai multe dintre aceste recompense. De obicei, directorul este arbitrul suprem în ceea ce ţine de promovare şi de referinţe, deşi sfaturi se cer şi de la şefii de departament sau de la alte persoane care deţin cunoştinţele ori informaţia relevantă. Clasele pot fi repartizate de directorii de departament. Această formă de putere reprezintă un mod de control asupra profesorilor debutanţi, însă nu prea are efect major asupra celor care aleg să ignore recompensele. Controlul recompenselor poate fi considerat mai curând autoritate decât influenţă atunci când vine din partea liderului care acţionează în capacitatea sa oficială.

5. *Puterea de coerciţie*. Imaginea în oglindă a controlului recompenselor poate fi *puterea de coerciţie*. Aceasta implică abilitatea de a impune îndeplinirea unei cerinţe sau rugăminţi. Constrângerea este susţinută de ameninţarea cu sancţiuni. „Puterea de coerciţie vine din abilitatea de a constrânge, de a bloca, de a interfera sau de a pedepsi” (Bolman şi Deal, 1991 : 196). Directorii pot exercita puterea absolută prin ameninţarea de a nu oferi o referinţă bună pentru aplicaţii externe sau ameninţând persoanele aflate în situaţia de a fi promovate. În anumite circumstanţe, constrângerea poate fi folosită împreună cu controlul recompenselor pentru a manipula comportamentul celorlalţi. Această combinaţie poate avea un efect nedorit puternic asupra personalului şi poate fi un factor latent în toate şcolile şi colegiile. Wallace şi Hall (1994 : 33) analizează legitimitatea unor acţiuni atât de manipulative : „Sugerăm că acţiunea (...) este manipulativă oriunde există o încercare conştientă de a influenţa evenimentele prin metode care nu sunt explicite ; sau acolo unde este ilegitimă, fie ea vizibilă sau nu”.

6. *Controlul resurselor*. Controlul asupra *distribuţiei resurselor* poate fi o sursă de putere importantă în instituţiile educaţionale, în special în şcolile şi colegiile cu management autonom. Deciziile asupra alocării resurselor sunt deseori cele mai importante aspecte ale procesului politic în asemenea

organizaţii. Resursele includ încasările şi finanţarea de capital, dar şi resursele umane şi cele materiale, cum ar fi personalul şi echipamentele. Controlul acestor resurse poate oferi putere asupra acelor oameni care doresc să le dobândească. Există o competiţie între grupurile de interese pentru resurse adiţionale, iar succesul sau eşecul în dobândirea unor finanţe, personal şi alte resurse este un indicator al puterii relative a indivizilor şi grupurilor:

> Managementul resurselor este (...) un proces micropolitic, ce oferă o arenă în care participanţii concurează pentru resursele care le vor permite să dezvolte programe de activitate ce întruchipează valorile lor, îndeplinesc interesele lor şi dau legitimitate activităţilor în care sunt angrenaţi (Simkins, 1998 : 110).

Deşi aceste forme de putere pot fi considerate cele mai importante, Bolman şi Deal (1991), Handy (1993) şi Morgan (1997) identifică alte câteva surse, printre care :

- puterea fizică ;
- dezvoltarea alianţelor şi reţelelor ;
- accesul şi controlul agendelor ;
- controlul înţelesurilor şi simbolurilor ;
- controlul graniţelor ;
- genul şi managementul relaţiilor dintre sexe.

Luând în considerare toate aceste surse ale puterii, se ajunge la concluzia că directorii deţin resurse substanţiale de autoritate şi influenţă. Ei au capacitatea de a determina multe decizii instituţionale şi de a afecta comportamentul colegilor lor. Totuşi, nu au puterea absolută. Alţi lideri şi membri ai personalului au de asemenea putere, ce vine, în principal, din calităţile lor personale şi din expertiză, deşi Young şi Brooks (2004) arată că profesorii cu jumătate de normă, de exemplu, sunt deseori marginalizaţi. Aceste alte surse de putere pot acţiona ca o contrapondere la autoritatea poziţională a directorului şi la controlul acestuia asupra recompenselor.

Strategii politice în educaţie

Liderii din educaţie pot adopta una sau mai multe strategii politice în vederea menţinerii sau extinderii controlului lor sau pentru a asigura un rezultat favorabil al procesului de luare a deciziilor. Folosind resurse semnificative ale

puterii, ei sunt deseori capabili să asigure susţinerea sau conformarea la punctul lor de vedere. Hoyle (1986 : 140-146) subliniază câteva dintre cele mai semnificative strategii :

1. *Divide şi cucereşte*. Aceasta poate însemna directori care aranjează „înţelegeri" separate cu indivizii sau departamentele, de exemplu, în vederea alocării resurselor.
2. *Cooptarea*. Aceasta presupune implicarea celor care susţin liderul sau a celor a căror potenţială opoziţie trebuie eliminată. Poate fi folosită pentru a implica un anumit individ în procesul de luare a deciziilor sau poate fi o încercare de a manipula rezultatul.
3. *Înlocuire*. Aceasta se întâmplă atunci când o problemă aparentă este folosită pentru a masca scopul real al participantului. Un exemplu bun este atunci când interesele personale, cum ar fi statutul, sunt prezentate ca fiind „profesionale". Aceasta se poate întâmpla atunci când directorii de departament pledează pentru mai mult timp alocat obiectului lor.
4. *Controlul informaţiilor*. Informaţia este o sursă de putere importantă. Directorii sunt principalii receptori ai informaţiilor externe, pe care le pot folosi pentru a influenţa deciziile. Specialiştii în curriculum pot primi informaţii legate de expertiza lor specifică.
5. *Controlul întâlnirilor*. Liderii pot fi capabili să controleze rezultatul întâlnirilor folosind una sau mai multe dintre următoarele metode :
   a. „măsluind" agenda întâlnirii ;
   b. „pierzând" recomandările ;
   c. „înşelând" membri ai grupului ;
   d. „invocând" persoane din exterior ;
   e. „distorsionând" minutele.

Modelele politice: obiective, structură, mediu şi leadership

Obiective

Modelele politice diferă faţă de abordările formale sau colegiale prin faptul că se axează pe *obiectivele* subunităţilor sau grupurilor mai largi de indivizi, nu neapărat pe obiectivele instituţiei în sine. Ball (1987 : 11) afirmă că accentul pus pe scopurile organizaţionale în mare parte din literatură este o „denaturare majoră" şi că preferă să evidenţieze diversitatea scopurilor organizaţiei, cum face şi Caffyn (2010).

Aceste modele presupun că grupurile îşi promovează interesele sub forma unor scopuri care sunt urmărite în cadrul instituţiei. Presupunerea colegială că există înţelegere asupra scopurilor organizaţiei este contestată de politologi, care afirmă că nu există un asemenea consens: „Presupunerea unui consens (...) are o validitate limitată în aproape toate tipurile de organizaţii" (Ball, 1987: 11).

Şcolile şi colegiile au scopuri multiple, ce reflectă variatele grupuri de interese. Aceste grupuri fac eforturi să-şi promoveze propriile obiective ca fiind scopurile oficiale ale instituţiei. Inevitabil, scopurile diferitelor grupuri sunt uneori în conflict unele cu altele, deoarece axarea pe un anumit obiectiv ar putea fi în detrimentul altuia: „Scopurile pot fi în mod inerent în conflict şi (...) aceste conflicte vor deveni evidente atunci când scopurile capătă o formă specifică, în termeni de pedagogie sau curriculum" (Hoyle, 1986: 58).

Brown, Boyle şi Boyle (2000: 43-44) atrag atenţia asupra riscului ca unele contexte colegiale să devină politice. Cercetările lor asupra departamentelor din şcolile gimnaziale şi liceale din Anglia sugerează că acestea dezvoltă subculturi ce conduc la formularea unor scopuri comune şi permit „valorilor şi credinţelor comune să crească", sunt separate de cele ale altor departamente şi de valorile echipei de manageri seniori, ceea ce duce, în esenţă, la o structură micropolitică.

Ca rezultat al acestui conflict intergrup, scopurile tind să fie ambigue, instabile şi contestate. Bolman şi Deal (1991: 189) subliniază că „scopurile organizaţionale nu apar ca urmare a unui decret la vârf, ci în urma unui proces continuu de negociere şi interacţiune între jucătorii-cheie din orice sistem". Capacitatea de a asigura suportul instituţional pentru obiectivele grupului depinde în mod crucial de puterea grupului de interese şi de abilitatea membrilor lui de a mobiliza susţinerea altor subunităţi şi lideri instituţionali. Există un proces continuu de negociere şi construire de alianţe pentru a acumula îndeajuns de multă susţinere pentru obiectivele politicii grupului. Scopurile sunt instabile deoarece alianţele se destramă şi noi factori sunt introduşi în procesul de negociere. Obiectivele existente pot fi uzurpate de scopurile înaintate de noi coaliţii de interese.

În final, scopurile devin „organizaţionale" în funcţie de resursele de putere ce pot fi mobilizate pentru a le susţine. Scopurile celor mai puternice grupuri devin obiective organizaţionale.

Structura organizaţională

Modelele politice presupun că *structura organizaţională* apare în urma unui proces de negociere şi poate face obiectul schimbării, pe măsură ce grupurile de interese se duelează pentru poziţii. Abordările formale şi colegiale prezintă structura ca pe un aspect stabil al organizaţiei, în timp ce politologii o consideră unul dintre elementele nesigure şi conflictuale ale instituţiei. Structura este dezvoltată nu atât pentru eficacitate instituţională, aşa cum susţin specialiştii în teorii formale, cât pentru a determina căror interese va servi organizaţia: „Structurile organizaţionale (...) sunt deseori înţelese că fiind produsul şi reflecţia unui conflict pentru control politic (...) structura organizaţională este deseori folosită ca instrument politic" (Morgan, 1997: 175-176).

Şcolile şi colegiile oferă multe ilustrări în care structura este creată sau adaptată în urma unei activităţi politice. O echipă de management formată în principal din şefi de departament, de exemplu, poate fi văzută ca un instrument de susţinere a puterii lor baroniale. Deal (2005: 114) sfătuieşte liderii să folosească structura ca pe un instrument politic: „Din punct de vedere politic, este un mod prin care liderul îşi consolidează puterea, îşi răsplăteşte aliaţii sau îşi pedepseşte oponenţii".

Hoyle (1986) afirmă că şcolile sunt predispuse în mod deosebit activităţii politice datorită structurii lor „hipoconectate" (vezi capitolul 7). Autonomia parţială a profesorilor şi autoritatea expertizei lor, împreună cu interesele diferitelor subunităţi conduc la această lărgire structurală şi la răspândirea „micropoliticii":

> Structura fragilă a şcolilor atrage activitatea micropolitică deoarece, deşi directorul are un grad ridicat de autoritate şi responsabilitate, autonomia relativă a profesorilor şi normele profesiei didactice limitează răspândirea şi sfera acestei puteri (...). Deci directorii trebuie să recurgă deseori la strategii micropolitice pentru a face lucrurile aşa cum doresc. Însă profesorii nu sunt nici ei lipsiţi de resurse micropolitice (Hoyle, 1986: 171).

Gimnaziile şi liceele din multe ţări experimentează activitatea politică datorită structurii lor foarte diferenţiate. În Olanda, de exemplu, există două structuri paralele ce reprezintă departamentele diferitelor discipline şi departamentele de consiliere pentru elevi. Imants, Sleegers şi Witziers (2001: 290) afirmă că acestea sunt „substructuri în conflict", ce generează tensiune, fragmentare şi bariere între profesorii de la diferite discipline.

Mediul extern

Modelele politice subliniază importanţa *influenţelor externe* asupra procesul intern de luare a deciziilor. Procesul politic include inputuri din partea organismelor şi indivizilor externi, care sunt deseori mediate de participanţi interni. Sergiovanni (1984) explică natura interacţiunii dintre instituţiile educaţionale şi grupurile externe:

> Perspectiva politică este preocupată de dinamica interacţiunii dintre organizaţie şi forţele din mediul său extern. Şcolile şi universităţile, de exemplu, sunt văzute ca fiind sisteme deschise, şi nu închise, ca părţi integrale ale unui mediu mai larg, şi nu ca entităţi izolate de mediul lor extern. Factorii externi sunt diverşi şi cerinţele sunt deseori conflictuale. Ca rezultat, există o continuă interacţiune între şcoli şi mediul extern (*ibid.* : 6).

În această privinţă, abordările politice sunt similare teoriilor sistemelor deschise discutate în capitolul 3. Diferenţa principală constă în felul în care presiunea exterioară este transpusă în procesul de luare a deciziilor din şcoli sau colegii. În modelele formale se presupune că influenţele externe se transmit prin directori, a căror cunoaştere a mediului extern le întăreşte autoritatea oficială. Modul de interpretare a acestor presiuni de către lideri poate fi un element important în procesul de luare a deciziilor.

În modelele politice se presupune că factorii externi pot fi introduşi de diferite grupuri de interese, dar şi de directori. Personalul şcolii sau colegiului, ale cărui cursuri sunt vulnerabile din cauza numărului mic de studenţi admişi, pot menţiona dovezi din partea angajatorilor ce valorifică cursurile ameninţate. Aceste presiuni ale mediului se combină cu factorii interni şi se adaugă la complexitatea şi ambiguitatea procesului de luare a deciziilor.

Implicarea diferitelor grupuri care au interese în instituţiile educaţionale tinde să fie motivată diferit. Structurile oficiale pot fi preocupate de standardele educaţionale sau de „raportul preţ-calitate" şi îşi pot exercita autoritatea prin director. Grupurile neoficiale urmăresc deseori interese specifice. Angajatorii ar dori ca şcolile să le insufle copiilor o anumită trăsătură, în timp ce părinţii se axează pe progresul copiilor lor. Aceste presiuni pot fi transmise prin personalul implicat în aria ce ţine de interesele respective, nu neapărat prin lideri. Lindle (1999), referindu-se la contextul american, indică importanţa managementului cerinţelor opuse ale diferitelor grupuri din comunitate:

> Cadrul şcolii este politic şi din cauza numărului tot mai mare de cerinţe adresate şcolilor, ce concurează între ele (...). Nimeni nu a spus că educaţia publică este

ușoară, însă misiunea sa publică și vizibilitatea în cadrul comunității o fac o țintă politică ușoară. Relația intimă dintre școli și comunități creează micropolitica. Deși contextul școlii este permanent situat într-o comunitate mai mare, toate comunitățile sunt inerent politice (*ibid.* : 173).

În multe țări, sindicatele profesorilor au un impact important asupra școlilor și pot reprezenta un contrapunct la autoritatea oficială a directorilor. Sindicatul Democratic al Profesorilor din Africa de Sud (South African Democratic Teachers Union – SADTU), de exemplu, are o puternică influență asupra leadershipului și managementului școlii. Bush și colaboratorii săi (2009) raportează că SADTU a asigurat o înțelegere la nivelul Departamentului de Educație al provinciei Mpumalanga care le permite profesorilor să plece din școală pentru câteva ore pentru a participa la întâlnirile sindicatului. Directorii au fost sfătuiți să se „asigure" că acest lucru nu dăunează orelor, însă acțiunea a fost imposibil de realizat, deoarece prea mulți profesori lipseau.

Managementul mediului extern este o problemă importantă pentru lideri și participanții în organizațiile politice. Controlul „graniței" dintre școli și mediile lor externe este o sursă importantă de influență în dezbaterea pe tema politicilor și resurselor. Informațiile despre opiniile și predilecțiile clienților și grupurilor de interese conferă putere:

> Prin monitorizarea și controlul tranzacțiilor la graniță, oamenii sunt capabili să adune o putere considerabilă (...). Majoritatea oamenilor în poziții de leadership în orice nivel al organizației se pot angrena în acest mod de management al granițelor, ce contribuie, într-un fel, la întărirea puterii lor (Morgan, 1997 : 181).

Hoyle (1999 : 217) adaugă că „natura micropoliticilor s-a schimbat odată cu permeabilitatea tot mai mare a granițelor școlii" – o recunoaștere explicită a faptului că, pe măsură ce puterea este tot mai descentralizată către școli cu management autonom, necesitatea unui management eficient al granițelor unui cadru în esență politic crește. Consiliile de administrație au un rol politic în reprezentarea intereselor comunității și în armonizarea acestora cu scopurile și cultura școlii.

Leadership

Există două fațete principale ale leadershipului în cadrul arenelor politice. Prima este cea în care directorul este participantul-cheie în procesul de negociere. Liderii au propriile valori, interese și obiective politice pe care urmăresc să

le promoveze ca fiind adecvate la întâlniri ale comitetelor şi în situaţii informale. Directorii au rezerve substanţiale de putere pe care le pot folosi pentru a-şi susţine scopurile, atât personale, cât şi instituţionale. Liderii au de asemenea un impact semnificativ asupra naturii procesului intern de luare a deciziilor şi pot exercita o influenţă pentru a controla procedurile comitetelor şi ale altor grupuri ce iau decizii. West (1999) critică comportamentul politic al directorilor britanici, afirmând că deseori aceştia promovează diviziunea în loc să evidenţieze şcoala ca tot unitar. Acţiunile inadecvate includ :

- crearea unei animozităţi între două grupuri, de exemplu, pentru revizuirea rezultatelor examinării publice ;
- crearea unei competiţii de tipul „câştigi sau pierzi", de exemplu, în licitarea pentru resurse ;
- izolarea grupurilor de restul şcolii, de exemplu, în munca diferitelor echipe de lucru.

> Chiar şi la acest nivel fundamental al înţelegerii micropolitice, liderii din şcoli demonstrează prea des o naivitate ce duce deseori la frustrare şi nemulţumire pentru o mare parte din personal. A urmări dezvoltarea înţelegerii modului în care interacţionează formalul şi informalul şi, mai presus de toate, reducerea „ariei de conflict" dintre grupuri prin crearea unui angajament faţă de interesele şcolii, în detrimentul celor personale, acestea sunt priorităţi pentru liderii din şcoli (West, 1999 : 195).

A doua faţetă a leadershipului se referă la responsabilitatea directorilor de a susţine viabilitatea organizaţiei şi de a dezvolta cadrul în care politicile pot fi testate şi, în final, în care pot primi aprobarea diferitelor grupuri de interese. Pentru a ajunge la rezultate acceptabile, liderii devin mediatori care încearcă să creeze coaliţii pentru a susţine politicile. Există un model recurent de discuţii cu reprezentanţii blocurilor de putere pentru a asigura o anumită punere de acord. Conform lui Bennett (1999), în urma experienţei ei ca director în două şcoli din Tasmania, comunicarea este abilitatea-cheie pentru liderii politici :

> Este esenţial să petreci timp furnizând părţilor interesate informaţii actualizate prin newsletter-uri, materiale promoţionale, relaţii cu publicul şi marketing, în aşa fel încât diferitele grupuri de interese din comunitate să înţeleagă ce stă în spatele unei decizii sau acţiuni. În cadrul şcolii, dezvoltarea şi menţinerea canalelor de comunicare (...) ajută directorul să lucreze cu grupurile de interese (...). Este responsabilitatea directorului să creeze oportunităţi pentru dialog educaţional,

invitând oamenii să caute clarificări şi să-şi pună întrebări despre modul sau motivul pentru care a avut loc o acţiune sau s-a luat o decizie (*ibid.* : 199).

Portin (1998), făcând referire la cercetări din Belgia, Nouă Zeelandă, Marea Britanie şi Statele Unite, indică nevoia de a dezvolta „perspicacitatea politică" drept parte a pregătirii anterioare preluării funcţiei şi din timpul funcţiei :

> Perspicacitatea politică nu trebuie privită depreciativ drept o formă manipulatoare sau dominantă de putere poziţională. În schimb, abilităţile necesare pentru aceasta sunt o înţelegere profundă a dimensiunii micropolitice în administrarea organizaţională, procesul prin care interesele şi valorile părţilor implicate sunt exprimate şi abilitatea de „a auzi" ce se întâmplă în mediul înconjurător pentru a putea lua decizii la faţa locului pe baza informaţiilor (*ibid.* : 386).

Bolman şi Deal (1991) rezumă câteva dintre problemele din acest subcapitol, recomandând patru „reguli" pentru liderii politici :

- Liderii politici clarifică ce vor şi ce pot obţine. Sunt, „mai presus de toate, realişti".
- Liderii politici evaluează distribuţia puterii şi intereselor. Trebuie să „întocmească o hartă a terenului politic".
- Liderii politici construiesc legături cu alte părţi interesate în activitatea şcolii. „Construiesc relaţii şi reţele de relaţii."
- Liderii politici întâi conving, apoi negociază şi folosesc constrângerea doar dacă este necesar. Puterea trebuie să fie folosită „judicios".

Deal (2005 : 110) afirmă că „organizaţiile doresc lideri care sunt maeştri politici", pentru a conduce o lume „fragmentată cultural", în timp ce Cassidy şi colaboratorii săi (2008) sugerează că „liderii trebuie să armonizeze o multitudine de scopuri".

Leadershipul tranzacţional

Modelul de leadership cel mai apropiat de micropolitică este cel al leadershipului tranzacţional. Acesta este deseori pus în contrast cu modelul leadershipului transformaţional, examinat în capitolul 4. Miller şi Miller (2001) explică aceste fenomene înrudite :

Leadershipul tranzacţional este leadershipul în care relaţiile cu profesorii sunt bazate pe un schimb de resurse ce au valoare. Pentru profesor, interacţiunea dintre administratori şi profesori este de obicei episodică, de scurtă durată şi limitată la tranzacţia de schimb. Leadershipul transformaţional este mai puternic şi mai complex şi are loc atunci când unul sau mai mulţi profesori se angrenează împreună într-un asemenea mod, încât administratorii şi profesorii se ridică reciproc la niveluri tot mai înalte de angajament şi dedicare, motivaţie şi moralitate. Prin procesul de transformare, motivele liderului şi ale celui care îl urmează se unesc (*ibid.* : 182).

Definiţia lui Miller şi Miller (2001) se referă la leadershipul tranzacţional ca proces de schimb, în timp ce Judge şi Piccolo (2004 : 755) adaugă că liderii tranzacţionali „se concentrează asupra schimbului potrivit de resurse". Schimbul este o strategie politică unanim recunoscută a membrilor organizaţiilor. Directorii deţin autoritatea ce vine ca urmare a poziţiilor lor de lideri formali ai instituţiei. Ei deţin de asemenea puterea sub forma unor recompense-cheie, cum ar fi promovarea în funcţie sau recomandările. Totuşi, directorul are nevoie de cooperarea personalului pentru a asigura un management eficient al şcolii. Un schimb poate asigura beneficii pentru ambele părţi ale angajamentului.

Judge şi Piccolo (2004 : 755) afirmă că există trei dimensiuni ale leadershipului tranzacţional :

- *Recompensa circumstanţială*. Măsura în care liderul creează schimburi constructive cu cei care îl urmează.
- *Managementul prin excepţie – activ*. Liderii activi îi monitorizează pe cei care îi urmează, anticipează problemele şi întreprind acţiuni de corecţie.
- *Managementul prin excepţie – pasiv*. Liderii pasivi aşteaptă până când comportamentul cauzează probleme pentru a lua măsuri.

Bolivar şi Moreno (2006) fac observaţii asupra leadershipului în Spania, unde directorii sunt aleşi de profesori şi de comunitate. În ciuda aparentei legitimităţi democratice a acestui proces, autorii afirmă că directorii sunt într-o „permanentă tranzacţie" cu colegii, iar un asemenea proces împiedică schimbarea.

Principala limitare a leadershipului tranzacţional este că nu angrenează personalul dincolo de câştigurile imediate ce vin în urma tranzacţiei. Aşa cum sugerează definiţia lui Miller şi Miller, el nu produce un angajament pe termen lung faţă de valorile şi viziunea promovate de liderii şcolii. Totuşi, Bass (1998 : 11) subliniază că liderii folosesc deseori şi abordările transformaţionale, şi pe

cele tranzacţionale: „Onorarea consecventă a înţelegerilor tranzacţionale creează încredere, dependenţă şi percepţia de consecvenţă a liderilor ale celor care îi urmează, acestea fiind baze ale leadershipului transformaţional". Judge şi Piccolo (2004: 765) concluzionează că „leadershipul transformaţional şi cel tranzacţional sunt atât de asemănătoare, încât este dificil să separi efectele lor unice".

Limitările modelelor politice

Modelele politice sunt în principal descriptive şi analitice, în timp ce majoritatea celorlaltor teorii tind să fie normative. Atenţia asupra intereselor, conflictelor dintre grupuri şi puterii oferă o interpretare validă şi persuasivă a procesului de luare a deciziilor în şcoli şi colegii. Profesorii şi managerii recunosc deseori aplicabilitatea modelelor politice în propriile şcoli şi colegii. Totuşi, aceste teorii au cinci limitări majore:

1. Modelele politice sunt ancorate atât de puternic în limbajul puterii, conflictului şi manipulării, încât neglijează alte aspecte standard ale organizaţiilor. Există puţine încercări de a discuta diferitele procese de management sau de a recunoaşte faptul că organizaţiile operează, în majoritatea timpului, după rutina unor proceduri birocratice. Atenţia este axată pe formularea politicilor şi mai puţin pe implementarea acestora. Perspectivele politice subestimează probabil importanţa structurii organizaţionale considerând drept constrângere asupra naturii activităţii politice. Astfel, rezultatele negocierii sunt susţinute sau pot să dispară în cadrul structurii autorităţii formale a şcolii sau colegiului. Bolman şi Deal (1991: 238) afirmă că „perspectiva politică este atât de concentrată asupra politicii, încât subestimează importanţa proceselor raţionale şi colaborative".
2. Modelele politice evidenţiază influenţa grupurilor de interese asupra procesului de luare a deciziilor şi dau puţină atenţie nivelului instituţional. Se presupune că organizaţiile sunt fragmentate în grupuri care îşi urmăresc propriile scopuri independente. Aceste subunităţi concurează pentru a stabili supremaţia obiectivelor politicii lor şi pentru a asigura susţinerea lor în cadrul instituţiei. Acest aspect al modelelor politice poate fi inadecvat pentru majoritatea şcolilor primare din Anglia, ce nu au o structură departamentală sau un alt aparat care ar putea deveni un punct central al activităţii politice. Nivelul instituţional poate fi în centrul atenţiei pentru personalul din aceste şcoli,

invalidând ideea de fragmentare în grupuri de interese evidenţiată de modelele politice.

3. În cadrul modelelor politice se evidenţiază prea mult conflictele şi se neglijează posibilitatea de colaborare profesională ce duce la efecte general acceptate. Presupunerea că personalul este mereu angrenat într-o urmărire calculată a propriilor interese subestimează capacitatea profesorilor de a lucra în armonie alături de colegii lor în beneficiul elevilor şi studenţilor lor. Axarea pe putere ca factor prioritar al rezultatelor nu poate fi în totalitate adecvată unei profesii atât de cerebrale precum cea de profesor. În multe situaţii, personalul poate fi angrenat în dezbateri sincere privind cele mai bune rezultate pentru şcoală, şi nu neapărat în evaluarea fiecărei probleme în termeni de avantaje personale şi de grup : „Cadrul [politic] este cinic şi pesimist din punct de vedere normativ. El exagerează inevitabilitatea unui conflict şi subestimează potenţialul unei colaborări eficiente" (Bolman şi Deal, 1991 : 238).
4. Modelele politice sunt considerate, în principal, teorii descriptive sau explicative. Susţinătorii lor afirmă că aceste abordări sunt descrieri realiste ale procesului de luare a deciziilor din şcoli şi colegii. Spre deosebire de modelele colegiale, aceste teorii nu se doresc a fi normative sau idealiste. Nu există nicio sugestie conform căreia profesorii *ar trebui* să-şi urmărească propriul interes, ci doar o evaluare, bazată pe observaţii, ce dovedeşte că modul lor de a se comporta este consecvent cu perspectiva politică. Totuşi, aspectele mai puţin atractive, sau „partea întunecată" (Cranston, 2008 : 16) a modelelor politice, conduc la perspectiva că ele sunt „greşite în sine" (Caffyn, 2010 : 324).

> Amoralitatea ce deseori caracterizează perspectivele politice ridică întrebări asupra valorilor. În ce măsură ratifică şi sanctifică câteva dintre cele mai puţin umane şi mai neplăcute aspecte ale sistemelor organizaţionale perspectiva politica, chiar şi atunci când se pretinde a fi doar o simplă descriere a realităţii ? (Bolman şi Deal, 1984 : 146).

Morgan (1997 : 212) adaugă că axarea pe cinism şi egoism poate creea ideea că trebuie să existe învingători şi învinşi şi „efectul este de a reduce posibilităţile de deschidere şi colaborare". Deal (2005 : 112) admite că abordările politice pot părea „manipulatoare, nesincere şi distructive", însă avertizează că puterea şi conflictul sunt „consecinţe naturale ale activităţii cooperative".

5. Modelele politice oferă perspective valide pentru funcţionarea şcolilor şi colegiilor, însă este deseori dificil să discernem între ce constituie comportament politic şi ce poate fi o activitate tipic birocratică sau colegială. Interpretarea proceselor la nivelul grupului ca fiind fie „colegiale", fie „politice" este dificilă. Cercetarea lui Campbell şi Southworth (1993 : 77) asupra şcolilor primare ilustrează acest aspect : „Ar fi simplist să afirmăm că directorii din şcolile colaborative controlează ceea ce se întâmplă acolo, însă ei exercită în mod sigur o influenţă deosebită şi îşi folosesc uneori puterea în mod direct (...) directorii (...) au demonstrat o dimensiune micropolitică a colegialităţii".

Concluzie: sunt modelele politice valide?

Hoyle (1986 : 1999) face distincţie între teoria pentru înţelegere, un instrument pentru cercetători, profesori şi studenţi, şi teoria pentru acţiune, o sursă de îndrumare pentru practica managementului. Modelele politice sunt importante în dezvoltarea înţelegerii modului în care funcţionează instituţiile educaţionale. Ele oferă descrieri bogate şi analize persuasive ale evenimentelor şi comportamentului din şcoli şi colegii. Recunoaşterea explicită a intereselor ca principali factori de motivare pentru acţiune este validă. Acceptarea faptului că interesele ce concurează între ele pot conduce la conflict şi că puterea diferenţială determină, în final, rezultatul este un element persuasiv în analiza instituţiilor educaţionale : „Modelul de interese, conflict şi putere (...) oferă un mod practic şi sistematic de înţelegere a relaţiei dintre politică şi organizaţie şi evidenţiază rolul-cheie al puterii în determinarea rezultatelor politice" (Morgan, 1997 : 209).

Bolman şi Deal (1991) afirmă că modelele politice surprind câteva dintre caracteristicile esenţiale ale instituţiilor :

> Cadrul politic este singura descriere realistă a organizaţiilor (...). Cadrul politic afirmă că puterea şi politica sunt elemente centrale ale organizaţiilor şi nu pot fi ascunse sub preş. Această perspectivă reprezintă un antidot puternic la raţionalitatea antiseptică ce este prezentă uneori în analiza structurală (*ibid.* : 237).

Pentru mulţi profesori şi lideri din şcoli, modelele politice sunt adecvate experienţei lor profesionale de zi cu zi şi oferă un ghid de „teorie pentru acţiune". Bennett (1999), directoarea unei şcoli din Tasmania, arată cum politicile au influenţat practica în şcolile în care a lucrat :

Micropoliticile există în şcoli. Este important să luăm în considerare cum se manifestă acestea şi trebuie să mergem mai departe fără să mai spunem că diviziunile sunt create doar de ciocnirile dintre personalităţi sau de neînţelegeri. Trebuie să înţelegem că personalul are diferite viziuni asupra lumii, că putem vedea politicile din diferitele grupuri din şcoală şi, dacă putem recunoaşte actorii şi putem determina cu ce se confruntă aceştia, aceasta va influenţa modul în care directorii, ca lideri, comunică, colaborează şi stabilesc diferitele căi de acţiune (*ibid.* : 200).

Lindle (1999 : 176), un director de şcoală din Statele Unite, face o afirmaţie similară referitoare la politica în acţiune, spunând că este o caracteristică răspândită în şcoli :

Educaţia este un teren contestat în mod evident de comunităţi şi guverne, profesori, părinţi şi administratori. Şcolile au devenit arene politice în acest context. Studiul micropoliticilor ţine de supravieţuirea liderilor din şcoli şi a altor educatori (...). Nu numai că studiul micropoliticilor este inevitabil, recomandat şi de neocolit, dar pentru majoritatea liderilor din şcoli este şi o cerinţă ocupaţională inerentă.

În ceea ce priveşte înţelegerea şi acţiunea, modelele politice au multe de oferit pentru ca natura managementului în şcoli şi colegii să fie conştientizată şi apreciată. Politologii atrag atenţia asupra importanţei grupurilor ca influenţă posibilă asupra formulării politicilor. Concentrarea asupra conflictului poate fi exagerată, însă este importantă ca o contrapondere a tendinţei spre armonie idealistă din modelele colegiale. Ideea că neînţelegerea va fi rezolvată în final de puterea relativă a participanţilor este de asemenea o contribuţie persuasivă pentru înţelegere şi practică în instituţiile educaţionale. Modelele politice oferă perspective valoroase pentru funcţionarea şcolilor şi colegiilor, însă trebuie să fie luate în considerare alături de modelele formale şi colegiale.

Bibliografie

Bacharach, S.B., şi Lawler, E.J. (1980), *Power and Politics in Organisations*, San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Baldridge, J.V. (1971), *Power and Conflict in the University*, New York : John Wiley.

Ball, S. (1987), *The Micropolitics of the School : Towards a Theory of School Organization*, Londra : Methuen.

Bass, B.M. (1998), *Transformational Leadership : Industry, Military and Educational Impact*, Mahwah, NJ : Erlbaum.

Bennett, J. (1999), „Micropolitics in the Tasmanian context of school reform", *School Leadership and Management*, 19 (2): 197-200.

Bolivar, A., și Moreno, J.M. (2006), „Between transaction and transformation: the role of school principals as education leaders in Spain", *Journal of Educational Change*, 7 (1): 19-31.

Bolman, L.G., și Deal, T.E. (1984), *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bolman, L., și Deal, T. (1991), *Reframing Organisations: Artistry, Choice and Leadership*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Brown, M., Boyle, B., și Boyle, T. (2000), „The shared management role of the head of department in English secondary schools", *Research in Education*, 63: 33-47.

Bush, T., și Moloi, K.C. (2007), „Race, racism and discrimination in school leadership: evidence from England and South Africa", *International Studies in Educational Administration*, 35 (1): 41-59.

Bush, T., Duku, N., Glover, D., Kiggundu, E., Msila, V., și Moorosi, P. (2009), *The Zenex ACE School Leadership Programme: Final Report*, Pretoria: Department of Education.

Caffyn, R. (2010), „«We are in Transylvania and Transylvania is not in England»: location as a significant factor in international school micropolitics", *Educational Management, Administration and Leadership*, 38 (3): 321-340.

Cameron, D. (2010), „Working with secondary school leaders in a large-scale reform in London: consultants' perspectives of their role as agents of school change and improvement", *Educational Management, Administration and Leadership*, 38 (3): 341-359.

Campbell, P., și Southworth, G. (1993), „Rethinking collegiality: teachers' views", în N. Bennett, M. Crawford, și C. Riches (eds.), *Managing Change in Education: Individual and Organizational Perspectives*, Londra: Paul Chapman Publishing.

Cassidy, C., Christie, D., Couuts, N., Dunn, J., Sinclair, C., Skinner, D., și Wilson, A. (2008), „Building communities of educational enquiry", *Oxford Review of Education*, 34 (2): 217-235.

Cranston, N. (2008), „Leading Queensland schools: what some of the research can tell us?", *International Studies in Educational Administration*, 36 (2): 7-21.

Deal, T.E. (2005), „Poetical and political leadership", în B. Davies (ed.), *The Essentials of School Leadership*, Londra: Paul Chapman Publishing.

Elstad, E. (2008), „Towards a theory of mutual dependency between school administrators and teachers: bargaining theory as research heuristic", *Educational Management, Administration and Leadership*, 36 (3): 393-414.

Handy, C. (1993), *Understanding Organizations*, Londra: Penguin.

Hoyle, E. (1982), „Micropolitics of educational organisations", *Educational Management and Administration*, 10 (2): 87-98.

Hoyle, E. (1986), *The Politics of School Management*, Sevenoaks: Hodder and Stoughton.

Hoyle, E. (1999), „The two faces of micropolitics”, *School Leadership and Management*, 19 (2): 213-222.

Hoyle, E., şi Wallace, M. (2005), *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*, Londra: Sage.

Imants, J., Sleegers, P., şi Witziers, B. (2001), „The tension between organisational sub-structures in secondary schools and educational reform”, *School Leadership and Management*, 21 (3): 289-308.

Judge, T., şi Piccolo, R. (2004), „Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity”, *Journal of Applied Psychology*, 89 (5): 755-768.

Lindle (1999), „What can the study of micropolitics contribute to the practice of leadership in reforming schools”, *School Leadership and Management*, 19 (2): 171-178.

Mawhinney, H. (1999), „Reappraisal: the problems and prospects of studying the micropolitics of leadership in reforming schools”, *School Leadership and Management*, 19 (2): 159-170.

Miller, T.W., şi Miller, J.M. (2001), „Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020”, *International Journal of Leadership in Education*, 4 (2): 181-189.

Milliken, J. (2001), „«Surfacing» the micropolitics as a potential management change frame in higher education”, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 23 (1): 75-84.

Morgan, G. (1997), *Images of Organization*, Thousand Oaks, CA: Sage.

Portin, B. (1998), „From change and challenge to new directions for school leadership”, *International Journal for Educational Research*, 29: 381-391.

Salo, P. (2008), „Decision-making as a struggle and a play: on alternative rationalities in schools as organisations”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 36 (4): 495-510.

Sergiovanni, T.J. (1984), „Cultural and competing perspectives in administrative theory and practice”, în T.J. Sergiovanni şi J.E. Corbally (eds.), *Leadership and Organizational Culture*, Chicago, IL: University of Illinois Press.

Simkins, T. (1998), „Autonomy, constraint and the strategic management of resources”, în D. Middlewood şi J. Lumby (eds.), *Strategic Management in Schools and Colleges*, Londra: Paul Chapman Publishing.

Wallace, M., şi Hall, V. (1994), *Inside the SMT: Teamwork in Secondary School Management*, Londra: Paul Chapman Publishing.

West, M. (1999), „Micropolitics, leadership and all that ... the need to increase the micropolitical awareness and skills of school leaders”, *School Leadership and Management*, 19 (2): 189-196.

Young, B., şi Brooks, M. (2004), „Part-time politics: the micropolitical world of part-time teaching”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 32 (2): 129-148.

Capitolul 6

Modelele subiective

Caracteristicile principale ale modelelor subiective

Modelele subiective vizează indivizii din cadrul unei organizaţii şi mai puţin instituţia propriu-zisă ori subunităţile acesteia. Individul este plasat în centrul organizaţiei. La baza acestei perspective se află ideea că fiecare persoană are o percepţie subiectivă şi selectivă asupra organizaţiei. Evenimentele şi situaţiile au sensuri diferite pentru fiecare dintre cei care îşi desfăşoară activitatea în instituţie. Organizaţiile sunt conturate ca unităţi complexe ce reflectă numeroasele sensuri şi percepţii ale tuturor indivizilor din cadrul lor. Organizaţiile sunt constructe sociale, în sensul că rezultă din interacţiunea participanţilor lor. Sunt mai degrabă manifestări ale valorilor şi convingerilor indivizilor decât suma realităţilor concrete prezentate în modelele formale. Definiţia de mai jos surprinde elementele principale ale acestor abordări.

> Modelele subiective presupun că organizaţiile sunt creaţiile oamenilor din interiorul lor. Se crede că participanţii interpretează situaţiile în moduri diferite, iar aceste percepţii individuale rezultă din contextul personal şi valorile proprii. Organizaţiile au sensuri diferite pentru fiecare dintre membri şi există doar în experienţa acestora.

Hermes (1999 : 198) oferă o definiţie similară în demersul de transpunere a modelelor subiective în contextul învăţământului superior din Germania, folosind termenul „construcţie" pentru a se referi la interpretarea evenimentelor. „Teoriile subiective presupun că fiinţele umane sunt autonome şi reflexive, construind în mod activ lumea din jurul lor."

Modelele subiective includ abordările fenomenologice şi interacţioniste. Deşi aceste perspective nu sunt identice, ele sunt totuşi suficient de asemănătoare pentru a fi analizate împreună, fiind utilizate alternativ în literatura de specialitate (Innes-Brown, 1993). Hoyle (1986) defineşte fenomenologia şi explică legăturile acesteia cu interacţionismul :

> [Aceste] perspective au în comun anumite caracteristici care constituie un mod diferit de percepţie a realităţii sociale (...). Abordarea fenomenologică dă prioritate oamenilor şi acţiunilor desfăşurate de aceştia. Lumea socială este alcătuită, esenţialmente, din oamenii care interacţionează, negociind modele de relaţii şi construind o viziune asupra lumii (*ibid.* : 10).

Modelele subiective au luat amploare în managementul educaţional în urma studiilor realizate de Thomas Greenfield în anii 1970 şi 1980. Greenfield a fost preocupat de câteva aspecte ale teoriei sistemelor, pe care o considera modelul dominant al organizaţiilor cu profil educaţional. Autorul susţine că teoria sistemelor este „o teorie greşită", criticând-o pentru că pune accentul pe ideea de instituţie ca realitate concretă :

> Cele mai multe teorii ale organizaţiilor simplifică radical natura realităţii cu care se confruntă. Tendinţa de a percepe organizaţia ca pe o entitate unică, cu viaţă proprie, separată de percepţiile şi convingerile oamenilor care o compun ne lasă orbi în faţa complexităţii şi a varietăţii de organizaţii pe care oamenii le creează în jurul lor (Greenfield, 1973 : 571).

Critica lui Greenfield la adresa teoriei convenţionale (în mare parte, birocratică) este tranşantă într-un articol publicat în 1986 pe tema „declinului şi diminuării aspectelor ştiinţifice în managementul educaţional" :

> Avem o ştiinţă a administraţiei centrată exclusiv pe fapte, fără a avea în vedere pasiunile sufletului uman, slăbiciunile, convingerile, speranţa, voinţa, mila, deşertăciunea, altruismul, curajul, viciile şi virtutea (...) [ea] priveşte doar spre sine, autoiluzionându-se, autodistrugându-se, plictisitoare am putea spune (Greenfield, 1986 : 61).

Studiile lui Greenfield au avut un impact semnificativ asupra dezvoltării teoriei managementului educaţional, după cum sugerează Hodgkinson (1983 : x) : „Administraţia educaţională ca disciplină nu poate fi înţeleasă pe deplin fără o prealabilă familiarizare cu ideile lui Thomas Barr Greenfield". Greenfield este asociat cu aplicarea teoriilor subiective la nivelul unităţilor de învăţământ, o mare parte dintre contribuţiile teoretice aparţinându-i sau venind dinspre cei pe care i-a stimulat ori i-a provocat. Potrivit afirmaţiilor lui Evers şi Lakomski (1991 : 97), „Nicio organizaţie nu poate fi înţeleasă pe deplin fără o minimă raportare la subiectivitatea umană, la interpretările atribuite de oameni atât propriilor acţiuni, cât şi celor întreprinse de alţii".

Modelele subiective au următoarele trăsături principale:

1. Pun în centru mai curând convingerile şi percepţiile *individualităţilor* umane care compun organizaţia decât instituţia sau grupurile de interese din cadrul acesteia. În timp ce modelele formale sau colegiale au în vedere instituţia în ansamblu, iar modelele politice pun accent pe subgrupuri, în inima teoriilor subiective şi fenomenologice se află individul. Modelele subiective „pun în centru individul şi aduc în prim-plan perspectivele individuale" (Hermes, 1999: 198).
   Vorbind despre şcoli şi colegii, teoreticienii modelelor subiective fac referire la diferitele valori şi aspiraţii ale fiecărui profesor, elev sau membru al personalului auxiliar. Fiecare dintre aceştia percepe instituţia dintr-un unghi diferit, trecând fiecare eveniment sau situaţie prin filtrul propriilor experienţe şi motivaţii. Ribbins şi colaboratorii săi (1981) susţin că:

   > Şcoala nu reprezintă aceeaşi realitate pentru toţi profesorii. Fiecare profesor adaugă o perspectivă şcolii şi locului său în şcoală, aceasta fiind, într-o anumită măsură, unică. Există atâtea realităţi câţi profesori sunt (*ibid.*: 170).

   Centrarea pe indivizi în detrimentul organizaţiei reprezintă o diferenţă fundamentală între modelele subiective şi cele formale şi creează ceea ce Hodgkinson (1993) consideră a fi o prăpastie insurmontabilă:

   > Tensiunea dintre individ şi organizaţie (...) naşte mai mult decât un conflict dialectic. Ar putea fi, la fel de bine, o schismă, o Mare Diviziune, un abis. O întâmplare nu poate da naştere unei valori, iar un individ nu poate deveni niciodată o colectivitate (*ibid.*: xii).

   Strain (1996) îşi asumă un alt punct de vedere, indicând interdependenţa dintre sensurile individuale şi cele colective:

   > Lumea socială, în care educaţia reprezintă o componentă instituţională, cuprinde (...) individul şi (...) colectivitatea. Relaţia dintre aceste două elemente este de natură reflexivă (...). Individul, în virtutea capacităţii de proiecţie şi a puterii de a crea sensuri, nu poate da coerenţă acţiunilor sale izolat de colectivitatea ordonată simbolic (...) însă nici individul, nici colectivitatea nu pot fi privite ca două entităţi aflate în raport de subordonare sau determinându-se reciproc (*ibid.*: 51).

2. Modelele subiective au în vedere *sensurile* atribuite evenimentelor de indivizii din cadrul organizaţiilor. Se pune accent pe interpretarea individuală

a comportamentului şi mai puţin pe situaţii şi acţiuni propriu-zise. Aşa cum afirmă Greenfield (1975 : 83), „organizaţiile trebuie înţelese în termeni de percepţii individuale asupra comportamentului în cadrul acestora", şi nu în baza observaţiilor externe asupra acestor comportamente. Se presupune că oamenii oferă interpretări diferite aceluiaşi eveniment:

Un eveniment nu este important prin şirul faptelor, ci prin semnificaţia sa. Între evenimentele şi sensurile acestora există o legătură fragilă: acelaşi eveniment poate avea sensuri diferite pentru oameni diferiţi ca urmare a modului particular de filtrare a experienţei de către fiecare dintre aceştia (Bolman şi Deal, 1991 : 244).

Pentru a explica orice fenomen social este necesară o ancorare prealabilă în sensurile subiective pe care actorii relevanţi i le pot atribui (Best *et al.*, 1983 : 58).

La nivelul şcolilor pot exista diferenţe de interpretare între directori şi restul personalului, rezultând sensuri divergente pentru acelaşi eveniment. Hoyle (1981 : 45) atrage atenţia asupra unui exemplu familiar pentru astfel de discrepanţe:

Când un director vorbeşte despre propria-i [*sic !*] şcoală în contexte publice, profesorii remarcă adesea că nu recunosc locul la care se face referire şi, pentru că această viziune asupra realităţii este diferită de cea a directorului, ia naştere suspiciunea că liderul oferă o imagine intenţionat distorsionată. Dar, din perspectivă fenomenologică, avem de-a face cu două realităţi antitetice, directorul şi profesorii văd lumea în mod diferit, fiecare dintre perspective fiind, de fapt, legitimă (*ibid.* : 45).

Această situaţie ilustrează ideea că şcoala sau colegiul pot fi conceptualizate diferit de fiecare dintre indivizii sau grupurile din cadrul organizaţiei. Aceşti participanţi construiesc o realitate prin prisma propriilor interese şi orice intersectare a perspectivelor poate rezulta din caracterul comun al intereselor lor (Hoyle, 1986).

Din acest punct de vedere, există anumite similarităţi între teoria subiectivităţii şi cultura organizaţională. Cultura este de asemenea un rezultat al sensurilor şi valorilor oamenilor din şcoli şi colegii. „Cultura este un concept complex, dacă nu chiar ambiguu. În sensul cel mai larg, ea reprezintă un mod de a construi realitatea, iar diferitele culturi sunt pur şi simplu construcţii alternative ale realităţii" (Prosser, 1999 : xii). Diferenţa principală dintre aceste două concepte este că modelele subiective au în vedere sensurile individuale, în timp ce modelul cultural presupune că aceste sensuri se unesc pentru a

crea o cultură organizaţională distinctă la nivelul fiecărei şcoli sau subunităţi. Vom trata mai îndeaproape conceptul de cultură în capitolul 8.

3. Sensurile diferite atribuite situaţiilor de diverşii participanţi sunt produsele *valorilor*, *contextului personal* şi ale *experienţelor proprii*. Astfel, interpretarea evenimentelor depinde de convingerile fiecărui membru al organizaţiei. Holmes (1986) susţine că dezvoltarea unei teorii a managementului educaţional în afara sistemului de valori este „bizară".

Lipsa unui consens în privinţa scopului şcolilor primare şi secundare impune cu atât mai mult necesitatea de a avea un cadru coerent de scopuri şi valori. Ideea contemporană conform căreia şcolile pot funcţiona într-un mediu lipsit de valori discreditează profesiunile asociate educaţiei şi mai ales segmentul administrativ (*ibid.* : 80).

Allix (2000 : 13) observă că separarea faptelor obiective de valorile subiective „a avut un impact profund asupra teoretizării administraţiei educaţionale". Branson (2007 : 226) adaugă că valorile liderilor se află în strânsă legătură cu acţiunile pe care le întreprind aceştia. În urma studiilor legate de directorii de şcoală primară din Queensland, autorul afirmă că „liderii autentici" trebuie să conştientizeze propriile valori.

Strain (1996 : 59) afirmă că „alegerea (...) este întotdeauna un demers subiectiv", identificând trei tipuri de convingeri pe parcursul studiului asupra modului în care indivizii aleg :

a. convingeri despre lume ; cum funcţionează aceasta şi cum ar trebui să funcţioneze ;
b. convingeri despre situaţia particulară a celui care optează ; ce este realizabil şi dezirabil prin raportare la o serie de acţiuni ce pot fi efectuate ;
c. convingeri privind o gamă de rezultate dezirabile (*ibid.* : 54).

Deşi conducerea organizaţiei în baza unor valori este intens promovată, este dificil pentru liderii acestora să-şi substituie propriile valori cu cele ale autorităţilor naţionale din domeniul educaţiei. În Anglia, de exemplu, directorii îşi desfăşoară activitatea într-un cadru centralizat (Bottery, 2001).

Scopul liderilor de a acţiona conform propriilor valori este limitat de autoritatea centrală. Dezacordul poate atrage sancţiuni din partea Oficiului pentru Standarde în Educaţie (OFSTED). Liderii sunt liberi să-şi urmeze propriile valori doar atâta vreme cât acestea concordă cu cele guvernamentale (Bush, 2008 : 278).

Greenfield (1979) afirmă că teoriile formale fac greşeala de a trata sensurile atribuite de lideri drept realităţi obiective ale organizaţiei:

> Viaţa din organizaţii abundă în ideologii antagonice (...). S-a întâmplat prea frecvent în trecut ca teoria organizaţiilor şi a administraţiei (...) să îşi asume poziţii în confruntările ideologice purtate de-a lungul evoluţiei sociale şi să prezinte drept „teorie" un set de valori dominante, punctele de vedere ale celor aflaţi la conducere, ale elitelor şi ale administratorilor acestora (*ibid.*: 103).

Un posibil efect al sensurilor diferite atribuite evenimentelor poate fi conflictul dintre participanţi. Din acest punct de vedere, modelele subiective pot prelua unele dintre caracteristicile teoriilor politice. Acolo unde sensurile coincid, indivizii se pot constitui în grupuri, angajându-se într-un comportament politic orientat spre atingerea unor obiective. Greenfield (1986: 72) leagă conflictul de diferenţele între valori: „Conflictul este endemic la nivelul organizaţiilor. Acesta ia naştere atunci când diferiţi indivizi sau grupuri susţin valori diferite sau atunci când trebuie alese valori acceptate, însă incompatibile. Directorii sunt identificaţi cu seturi de valori pe care le impun". În cadrul modelelor subiective, conflictul este perceput ca fiind produsul valorilor antitetice. Cu toate acestea, conflictul este doar unul dintre posibilele rezultate, şi nu o regulă. Se poate deduce mai curând că sensurile sunt nuanţate la nivel personal, adesea subtil, şi se supun valorilor şi experienţelor participanţilor.

4. Modelele subiective consideră că *structura* este un produs al interacţiunilor umane, şi nu ceva fix, prestabilit. Organigramele specifice modelelor formale sunt considerate ficţiuni prin prisma faptului că acestea nu pot prezice comportamentul indivizilor. Teoreticienii subiectivismului resping ideea că oamenii trebuie să se conformeze structurii organizaţiei, când, de fapt, aceasta este o rezultantă a acţiunii lor.
   Abordările subiective mută accentul de pe structură pe conduită şi proces. Conduita individuală reflectă calităţile personale şi aspiraţiile participanţilor, şi nu rolurile formale pe care le ocupă. Greenfield (1980) susţine că natura variabilă a comportamentului uman presupune că, la rândul lor, organizaţiile sunt supuse schimbării:

> Nu există o realitate fixă a organizaţiilor, ci doar un flux continuu. Organizaţiile sunt concomitent atât produsul acţiunilor, cât şi cauza acestora. Acţiunile noastre sunt fundamentate în experienţele trecutului şi sunt orientate spre experienţe proiectate în viitor. Realităţile sociale sunt create şi remodelate în mod constant (*ibid.*: 40).

Teoreticienii subiectivismului sunt mai ales critici faţă de modelele care atribuie caracteristici „umane" organizaţiilor sau consideră că structura este independentă de membrii ei. Din această perspectivă, şcolile şi colegiile nu au o existenţă separată de acţiunile şi comportamentul personalului, elevilor şi reprezentanţilor comunităţii locale. „Organizaţiile există pentru a-i deservi pe oameni, şi nu invers" (Bolman şi Deal, 1991 : 121).
Această perspectivă subiectivă asupra semnificaţiei relative a structurii şi comportamentului are implicaţii la nivelul managementului organizaţiilor. Ea sugerează că ar trebui acordată o atenţie sporită teoriei şi practicii motivării personalului, precum şi altor aspecte legate de managementul resurselor umane, acordându-se mai puţină importanţă problemelor de structură organizaţională.

5. Abordările subiective evidenţiază importanţa scopurilor individuale, negând existenţa *obiectivelor* organizaţionale. Greenfield (1973 : 553) adresează următoarea întrebare : „Ce tip de organizaţie este aceea care poate avea un astfel de scop ? ". Ideea că organizaţiile sunt pur şi simplu produsul interacţiunii membrilor săi duce firesc la ideea că indivizii, şi nu organizaţiile, au obiective. Descrierea din modelele formale a organizaţiilor, concretizate ca entităţi puternice orientate spre un scop, este respinsă. În cadrul acestui model, scopurile şi obiectivele sunt individuale, şi nu organizaţionale. Cu toate acestea, studiul lui Best şi al colaboratorilor săi (1983) asupra consilierii elevilor în cadrul şcolii „Rivendell" demonstrează că sensurile individuale s-au grupat în cinci perspective mai largi :
   - centrată pe copil ;
   - centrată pe elev ;
   - centrată pe disciplină ;
   - centrată pe director ;
   - centrată pe obiectul de studiu.

Această cercetare demonstrează că o distincţie dublă între sensurile organizaţionale şi cele individuale ar putea fi mult prea simplistă, necesitând astfel o analiză mai detaliată care să permită conturarea mai multor interpretări.

Modele subiective şi studii calitative

Dialectica teoretică dintre modelele formale şi cele subiective este reflectată în dezbaterea, adesea vie, dintre pozitivism şi antipozitivism la nivelul studiilor din domeniul educaţiei. Studiile pozitiviste aderă, ca modelele formale, la

abordarea ştiinţifică. Oamenii fac obiectul studiului, iar cunoaşterea „ştiinţifică" se obţine prin colectarea unor fapte verificate care sunt, esenţialmente, „lipsite de valori" şi pot duce la generalizări (Morrison, 2007). „Explicaţiile au la bază descrierea ştiinţifică" (Cohen *et al.*, 2008 : 8). Prin contrast, modelele subiective au la bază o modalitate de studiu predominant interpretativă sau calitativă. Această abordare a cercetării este fundamentată pe experienţele subiective ale indivizilor. Scopul principal este de a dobândi o cunoaştere profundă a modului în care indivizii creează, modifică şi interpretează lumea socială pe care o populează. Are în vedere sensuri şi mai puţin fapte, aceasta fiind o diferenţă majoră între cercetarea de tip calitativ şi cea de tip cantitativ. Legătura dintre cercetarea calitativă şi modelele subiective este evidentă în două definiţii :

> [Cercetarea calitativă] subliniază importanţa experienţei subiective a indivizilor în crearea lumii sociale (...). Preocuparea principală este aceea de a înţelege modul în care el sau ea se regăseşte. Abordarea îmbracă acum (...) un aspect calitativ (Cohen *et al.*, 2000 : 7).

> Viaţa fiinţelor umane este trăită şi construită dintr-o perspectivă subiectivă. Pentru un antipozitivist, nu se poate contura o realitate obiectivă care să existe în afara sensurilor pe care i le atribuie oamenii (...). Aşadar, datele colectate au mai degrabă o semnificaţie calitativă decât una cantitativă (Morrison, 2007 : 27).

Principalele trăsături ale cercetărilor interpretative (sau calitative) sunt un ecou al celor specifice modelelor subiective :

1. Ele aduc în prim-plan percepţiile *indivizilor*, şi nu întreaga organizaţie. Perspectiva individuală se află în centrul cercetării de ordin calitativ (Morrison, 2007 : 20). Interviurile, de exemplu, sunt axate pe respondent şi conţin puţine cadre sau niciunul pentru a permite sensurilor transmise de participanţi să predomine.
2. Cercetarea interpretativă este preocupată de *sensuri* sau interpretări atribuite evenimentelor de participanţi. În centrul acesteia se află interpretarea individuală, şi nu situaţiile sau acţiunile propriu-zise. Viaţa este percepută dintr-o perspectivă subiectivă. Cohen, Manion şi Morrison (2000 : 22) susţin întâietatea conştiinţei subiective în cadrul cercetării calitative, afirmând că „scopul principal (...) este de a înţelege lumea subiectivă a experienţei umane".
3. Cercetarea calitativă acordă mare atenţie observaţiei detaliate, conducând la o descriere „bogată" şi „profundă" (Morrison, 2007 : 27).

4. Rezultatele cercetărilor sunt interpretate prin prisma teoriilor „consacrate", în contrast cu cercetătorii pozitivişti, care „elaborează teorii generale ale comportamentului uman şi [caută] să le valideze prin utilizarea unor metode de cercetare tot mai complexe" (Cohen *et al.*, 2000 : 23). Modul în care cercetătorii antipozitivişti fac uz de teorie este foarte diferit : „Teoria este emergentă şi trebuie să decurgă din situaţii particulare ; trebuie să fie «înrădăcinată» în date generate de activitatea de cercetare. Teoria nu ar trebui să preceadă cercetarea, ci să o urmeze" (*ibid.* : 23).

Aşa cum cercetătorii urmăresc percepţiile individuale ale participanţilor, liderii şi managerii trebuie să fie conştienţi de nevoile individuale ale colegilor şi ale altor beneficiari. Identificarea diferitelor valori şi a motivaţiei celor care lucrează în şcoli şi colegii sau care colaborează cu aceste instituţii este esenţială pentru ca ele să fie conduse şi administrate eficient.

Modelele subiective: obiective, structură, mediu şi leadership

Obiective

Modelele subiective diferă de alte abordări prin faptul că pun accent preponderent pe scopurile indivizilor şi mai puţin pe obiectivele instituţiei sau ale subunităţilor sale. Se pleacă de la premisa că membrii organizaţiilor au propriile ţinte pe care caută să le atingă în cadrul instituţiei. Noţiunea de obiective organizaţionale, centrală în modelele formale şi colegiale, este respinsă. Profesorii şi liderii şcolii îşi urmăresc propriile scopuri, deşi directorii, mai ales, ar putea să transfere scopurile personale la nivelul întregii şcoli. Adesea însă acestea nu au în vedere problemele şcolii în ansamblu, ci reflectă dorinţele personale ale individualităţilor care compun echipa. Greenfield (1973 : 568) susţine că „mulţi oameni nu au scopuri (...) în sensul de *finalităţi* pe care organizaţia trebuie să le atingă, ci mai degrabă au anumite convingeri despre ceea ce este *corect* să faci într-o organizaţie" (subliniere în original).

Negarea conceptului de scopuri organizaţionale creează o serie de dificultăţi, deoarece profesorii sunt de obicei conştienţi de scopurile şi obiectivele şcolii în care îşi desfăşoară activitatea. O mare parte din personalul didactic confirmă existenţa unor scopuri generale, precum a-i învăţa pe copii să citească sau să obţină rezultate bune la examenele naţionale. Este evident că acestea reprezintă scopuri organizaţionale.

Greenfield (1973 : 557) sugerează că scopurile care par a fi cele ale organizaţiei aparţin de fapt persoanelor influente din interiorul acestora : „Scopurile organizaţiei reprezintă preocupările curente şi intenţiile coaliţiei dominante din cadrul acestei entităţi". Se presupune că, la nivelul şcolilor, directorii ar putea avea suficientă putere pentru a-şi promova propriile scopuri ca obiective ale instituţiei. Scopurile organizaţionale sunt o himeră ; acestea sunt de fapt ţintele personale ale celor mai puternici indivizi. Din acest punct de vedere, modelele subiective sunt similare teoriilor politice.

Două dintre cele nouă şcoli primare britanice studiate de Bennett şi colaboratorii săi (2000) ilustrează ideea că scopurile şcolii sunt de fapt cele ale directorului :

> Directorul [de la Padingwick] era în mare măsură un vizionar (...). Avea o perspectivă clară asupra a ceea ce trebuia făcut pentru a îmbunătăţi rezultatele şcolii şi asupra a ceea ce trebuia prioritizat în anumite momente. Ca urmare, a iniţiat o serie de măsuri de îmbunătăţire (*ibid.* : 341, 343).

> Directoarea [de la Elms] era văzută ca un lider puternic, asumându-şi un rol activ, însă dând dovadă de empatie în acelaşi timp (...) predomină sentimentul că lucrurile aveau o direcţie precisă – îmbunătăţirea continuă a standardelor şi crearea unui mediu de învăţare dinamic şi motivant pentru copii. Directoarea avea un rol-cheie în tot acest demers : era apreciată ca „ştiind ce vrea pentru şcoală" (*ibid.* : 342).

Aceste exemple susţin perspectiva subiectivă conform căreia scopurile organizaţionale sunt de fapt scopurile personale ale oamenilor aflaţi într-o poziţie de conducere în şcoli sau colegii. Importanţa acordată de modelul subiectiv scopurilor individuale reprezintă o alternativă binevenită pentru ipoteza formală a scopurilor „organizaţionale".

Hoyle şi Wallace (2005) fac referire la tendinţa de a obiectiva şcolile, adăugând că politicile şcolare şi „viziunile" ar putea reflecta de fapt dorinţele directorului. Obiectivarea se produce acolo unde

> un colectiv precum cel dintr-o şcoală este considerat o entitate corporatistă capabilă de acţiuni corporatiste, independente de oamenii care o constituie (...). Obiectivarea se juxtapune adesea retoricii vizionare aşteptată în zilele noastre de la liderii de şcoli (*ibid.* : 12-13).

Autorii adaugă că viziunea este de obicei exprimată ca proprietate a unei entităţi (şcoala), şi nu a unei individualităţi (directorul).

Structura organizaţională

Modelele subiective consideră că *structura organizaţională* este mai ales un rezultat al interacţiunii dintre participanţi şi mai puţin o entitate fixă, independentă de oamenii din instituţie. Structura este un produs al comportamentului indivizilor şi are rolul de a explica relaţiile dintre membrii organizaţiei. Modelele formale şi cele colegiale tind să considere că structura este un aspect fix şi stabil al organizaţiilor, în timp ce teoriile subiective accentuează diferitele sensuri asociate structurii de indivizii din cadrul instituţiei. Echipa de management, de exemplu, poate fi conturată de director ca un forum participativ, însă aceasta poate fi văzută de alţi membri ai personalului ca un vehicul unidirecţional pentru diseminarea informaţiilor.

Profesorii interpretează relaţiile din şcoli şi colegii în moduri diferite şi în acest demers influenţează structurile din cadrul instituţiilor lor. Cu toate acestea, există variaţii în gradul de putere ce poate fi exercitată atâta vreme cât se urmăreşte modificarea structurii. La nivelul educaţiei, reprezentanţii conducerii şcolilor îşi pot impune adesea propriile interpretări asupra structurii în instituţiile pe care le conduc. Pot introduce, spre exemplu, o structură asemănătoare celei din facultăţi pentru a promova cooperarea dintre departamente, dar eficienţa unei astfel de schimbări depinde fundamental de atitudinea personalului implicat.

Studiul lui Lumby (2001) asupra colegiilor engleze demonstrează relaţia complexă dintre structura organizaţională şi atitudinea managerilor şi a personalului. Autoarea notează că, în perioada care a urmat reformelor radicale de la începutul anilor 1990, cele mai multe colegii au fost restructurate, dar pentru managerii acestora motivaţia schimbării este mai ales construită pe dorinţa lor de control:

> Procesul de restructurare a urmat numirii unui nou director, fără a fi rezultanta anumitor factori, ci mai degrabă modalitatea prin care directorul marca un nou început, atribuind personalului roluri care i-ar putea motiva în susţinerea noii organizări. Restructurarea poate fi văzută, aşadar, atât ca un răspuns la mediul extern, cât şi ca un proces politic intern de redimensionare a puterii (Lumby, 2001 : 89).

Schimbarea structurală, văzută ca proces izolat, ar putea fi ineficientă dacă nu beneficiază de sprijinul oamenilor din organizaţie, aşa cum demonstrează Greenfield :

> Schimbarea resorturilor externe ale organizaţiei, pe care le-am putea subsuma conceptului de structură organizaţională, pare a fi mai simplă decât sensurile

profunde şi scopurile pe care oamenii le ataşează acestei entităţi (...) suntem nevoiţi să vedem problemele legate de structura organizaţională ca inerente nu în „structura" propriu-zisă, ci în sensurile şi scopurile umane care o susţin. Prin urmare, se pare că nu putem rezolva problemele organizaţionale doar prin dizolvarea sau îmbunătăţirea structurii; trebuie să avem în vedere şi eşafodajul uman (1973: 565).

Acceptarea limitărilor enunţate de Greenfield cu privire la schimbările structurale presupune şi conştientizarea faptului că există dificultăţi evidente în a înţelege şi a răspunde la numeroasele interpretări personale ale situaţiilor de la nivelul organizaţiilor. Natura vagă şi variabilă a sensurilor atribuite de oameni sugerează că schimbarea organizaţională poate fi un proces lent şi nesigur, deoarece acesta depinde mai ales de înţelegerea dorinţelor şi convingerilor individuale.

Teoreticienii subiectivismului ar putea fi mai puţin interesaţi de structură decât de procese şi relaţii. În timp ce structura vizează cadrul instituţional, modelele subiective au în vedere nivelul individual de interpretare a evenimentelor şi a situaţiilor. Pe scara preocupărilor, accentul cade mai întâi pe problemele de mai mică anvergură şi apoi pe cele de la nivelul macro al structurii organizaţionale: „Fenomenologul este mai puţin preocupat de structuri şi mai mult de procesele implicate la nivel microcosmic, pe măsură ce grupurile construiesc noi realităţi în cadrul unor instituţii relativ longevive" (Hoyle, 1986: 14).

Mediul extern

Relaţiile dintre organizaţii şi *mediul* lor *extern* se află destul de puţin în atenţia modelelor subiective. Acest lucru ar putea fi cauzat de faptul că organizaţiile nu sunt considerate entităţi viabile. Sunt aduse în prim-plan sensurile atribuite evenimentelor de oamenii din interiorul organizaţiei şi mai puţin interacţiunea dintre instituţie şi oamenii din afara acesteia. Ideea că anumite organizaţii externe ar putea influenţa şcoala sau colegiul este de mică însemnătate atâta vreme cât modelele subiective susţin că organizaţiile nu pot exista independent de oamenii din interiorul lor.

Acolo unde modelele subiective au în vedere mediul, sunt valorizate mai curând legăturile dintre indivizii din interiorul şi din afara organizaţiei şi mai puţin presiunile externe exercitate asupra instituţiei ca întreg. Ipoteza conform căreia comportamentul uman este rezultanta interpretării personale a evenimentelor ridică problema sursei acestor sensuri. Teoreticienii subiectivismului susţin că acestea derivă din mediul extern: „Tipurile de organizaţii în care ne desfăşurăm

activitatea nu rezultă din structura acestora, ci din atitudinile şi experienţele pe care le aducem din societatea în care trăim în cadrul organizaţiei" (Greenfield, 1973 : 558).

În educaţie, interpretările individuale ar putea proveni dintr-o multitudine de surse. Pentru profesori, o influenţă majoră este genul de socializare asociat imersiunii în profesie. Resorturile socializării ar putea fi întărite ca urmare a interacţiunii cu persoane influente, provenind din acelaşi mediu profesional. Personalul din domeniul educaţiei, inspectori sau lectori universitari ar putea fi astfel de persoane. Aceste contacte profesionale tind să producă sensuri şi valori.

De asemenea, profesorii fac subiectul influenţelor personale – familie, prieteni, membri ai organizaţiilor şi societăţilor din afara şcolii. Aceste surse ar putea genera o diversitate de sensuri. Greenfield (1973) preferă să nuanţeze diferenţele de interpretare şi mai puţin sensurile împărtăşite :

> Ideea că organizaţiile sunt dependente de sensuri şi scopuri pe care indivizii le transferă din mediul social nu presupune ca toţi indivizii să împărtăşească aceleaşi sensuri şi scopuri. Din contră, ideile pe care le subliniez aici ar trebui să ne impulsioneze să descoperim diferitele sensuri şi obiective pe care indivizii le aduc organizaţiilor din care fac parte (*ibid.* : 559).

Modelele formale punctează responsabilitatea organizaţiei şi a personalului de conducere faţă de anumite grupuri şi persoane din mediul extern. Teoriile subiective acordă puţină atenţie acestei probleme, dar accentul cade implicit pe asumarea responsabilităţii de către profesori, şi nu de către instituţie (Bush, 1994). Asumarea răspunderii ar putea fi mai ales prezentă în convingerile şi valorile individuale şi mai puţin la nivelul liderilor organizaţionali. Deşi axarea pe responsabilitatea individuală este legitimă, deoarece oamenii sunt cei care acţionează, modelul subiectiv nu răspunde aşteptărilor grupurilor externe şi indivizilor care doresc explicaţii legate de politicile şi practicile instituţionale.

Leadership

Conceptul de *leadership* se asociază cu o oarecare dificultate cadrului propus de modelele subiective. Indivizii atribuie sensuri diferite evenimentelor, iar această caracteristică se aplică tuturor membrilor, indiferent de funcţia lor formală din cadrul organizaţiei. Oamenii care îndeplinesc roluri de leadership au propriile valori, convingeri şi scopuri. Toţi participanţii, inclusiv liderii,

îşi urmăresc propriile interese. Cu toate acestea, o diferenţă semnificativă este aceea că liderii organizaţiilor le pot impune celorlalţi membri propriile interpretări asupra evenimentelor. Leadershipul şi managementul pot fi văzute ca forme de control ce permit conducerii şcolilor să avanseze propriile sensuri la statutul de politică instituţională. Aceşti lideri şi-ar putea angrena resursele de putere pentru a pretinde conformarea la aceste interpretări, chiar şi acolo unde restul personalului nu le împărtăşeşte.

Teoreticienii subiectivismului preferă să sublinieze calităţile personale ale indivizilor şi mai puţin funcţia oficială a acestora în cadrul organizaţiei. Situaţiile necesită abordări potrivite, iar acest lucru poate fi realizat de cei avizaţi, indiferent de funcţia pe care o îndeplinesc la nivelul organizaţiei. Această nuanţare a atributelor personale sugerează că rolurile formale nu reprezintă un ghid adecvat de conduită. Indivizii angrenează propriile valori şi sensuri în munca pe care o depun şi îşi interpretează rolul în moduri diferite, în concordanţă cu propriile convingeri şi experienţe.

Conform viziunii subiective, leadershipul este un produs al calităţilor şi deprinderilor personale, şi nu doar un rezultat automat al învestirii în funcţie. Puterea asociată funcţiei la nivelul organizaţiei este totuşi importantă. Probabil că cei mai eficienţi lideri sunt cei care juxtapun rolului formal calităţile personale care impun respect în rândul colegilor, o combinaţie de perspective formale şi subiective.

Leadershipul postmodern

Noţiunea de leadership postmodern este strâns legată de principiile modelelor subiective. Acesta este un model relativ recent de leadership, neîncadrat încă într-o definiţie universal acceptată. Spre exemplu, discuţia propusă de Starratt (2001 : 334) cu privire la o „teorie postmodernă a leadershipului democratic" nu defineşte conceptul până la limita la care postmodernismul ar putea legitima practica leadershipului democratic în şcoli.

Potrivit lui Keough şi Tobin (2001 : 2), „cultura postmodernă curentă celebrează multitudinea de adevăruri subiective definite de experienţe şi este extatică în faţa pierderii autorităţii absolute". Autorii evidenţiază câteva trăsături-cheie ale postmodernismului :

- Limba nu reflectă realitatea.
- Nu există o singură realitate, ci realităţi multiple.

- Orice situaţie este deschisă unor interpretări multiple.
- Situaţiile trebuie interpretate la nivel local, acordând o atenţie deosebită diversităţii (*ibid.* : 11-13).

În mod similar, Sackney şi Mitchell (2001) fac referire la „sensuri cu un unghi mare de divergenţă" (*ibid.* : 6) şi la „adevăruri alternative" (*ibid.* : 9). Autorii adaugă că puterea este dispersată în întreaga organizaţie şi „exercitată de toţi membrii săi" (*ibid.* : 11), conducând la împuternicire.

Grogan şi Simmons (2007) subliniază că leadershipul postmodern s-a dezvoltat ca reacţie la teoriile prezentate ca având aplicare universală, cum sunt unele dintre teoriile formale sau ştiinţifice, şi arată legăturile acestuia cu modelul subiectiv :

> În majoritatea teoriilor postmoderne, centrale sunt limbajul, subiectivitatea şi sensul (...) cercetătorii înclinaţi spre abordarea postmodernă evită utilizarea teoriilor fundamentale sau formale în munca lor (...) o abordare postmodernă a leadershipului educaţional pune la îndoială însăşi noţiunea de căutare a adevărului şi a obiectivităţii în cercetare (*ibid.* : 39).

Modelul postmodern oferă puţine indicii privind modul în care se presupune că acţionează liderii. Acesta este încă unul dintre punctele slabe ale modelului paralel propus de Greenfield (1973). Cea mai utilă concluzie ce se desprinde din astfel de analize este că liderii ar trebui să respecte şi să acorde atenţie diverselor perspective individuale ale tuturor părţilor interesate. De asemenea, aceştia nu ar trebui să mizeze pe ierarhie, deoarece acest concept este de mică însemnătate într-o organizaţie atât de fluidă. Starratt (2001) echivalează postmodernitatea cu democraţia şi susţine „o atitudine mai consultativă, mai participativă şi mai incluzivă" (*ibid.* : 348), o abordare similară colegialităţii (vezi capitolul 4).

Sackney şi Mitchell (2001 : 13-14) accentuează centralitatea interpretării individuale a evenimentelor, criticând în acelaşi timp leadershipul transformaţional ca având potenţial manipulator : „Liderii trebuie să aibă în vedere structura culturală şi simbolică a sensului, aşa cum este ea construită la nivel individual sau de grup (...) teoriile postmoderne cu privire la leadership mută accentul de pe viziune şi îl plasează fără echivoc pe voce". În locul unei viziuni unitare articulate de lideri, există viziuni multiple şi sensuri culturale diverse.

Leadershipul emoţional

Crawford (2009) demonstrează legăturile dintre noţiunea emergentă de leadership emoţional şi modelul subiectiv. Autoarea afirmă că emoţia se circumscrie motivaţiei individuale şi interpretării evenimentelor şi mai puţin cadrului fix şi predictibil, şi critică subestimarea acestui aspect în literatura din domeniul leadershipului :

> Literatura despre leadershipul educaţional priveşte rareori activitatea de conducere din perspectiva directorului – cu alte cuvinte, „cum se simte cel care îndeplineşte un astfel de rol ? ". Aceasta se întâmplă probabil deoarece într-o cultură a cuantificabilului, subiectivitatea este considerată suspectă. Consider că înţelegerea dimensiunii emoţionale a leadershipului este cheia unei sustenabilităţi pe termen lung şi a calităţii pentru funcţia de director (*ibid.* : 15).

Crawford (2009) adaugă că emoţia este un construct social şi evidenţiază importanţa interpretărilor individuale pe baza evenimentelor şi situaţiilor : „Percepţia este realitate".

Beatty (2005 : 124) subliniază de asemenea importanţa leadershipului emoţional, comparându-l cu abordările birocratice : „Când mă gândesc la cuşca de fier a birocraţiei propusă de Weber (...) văd gratiile tăcerii emoţionale. Tăcerea emoţională ar putea fi cel mai puternic mecanism care se autoreproduce al ierarhiei birocratice – atât în şcoli, cât şi oriunde în altă parte". Autoarea adaugă că stratificările birocratice şi specializarea segmentată îngrădesc crearea unei comunităţi de învăţare dinamice. „Depăşirea ideii anacronice potrivit căreia leadershipul este localizat exclusiv în vârf este în sine o provocare" (*ibid.* : 125). Crawford (2009 : 164) concluzionează că „leadershipul educaţional nu poate funcţiona fără latura emoţională".

Limitările modelelor subiective

Modelele subiective sunt abordări prescriptive prin faptul că reflectă opinii despre natura organizaţiilor, fără a prezenta un cadru clar de analiză. Susţinătorii acestora aduc o serie de argumente convingătoare cu privire la ceea ce ar trebui să reprezinte o instituţie de educaţie, dar această perspectivă alternativă nu este o abordare comprehensivă a managementului pentru şcoli şi colegii. Modelele subiective pot fi considerate „antiteorii", deoarece au apărut ca

reacţie la limitările impuse de modelele formale. De asemenea, abordările interpretative ale cercetării pot fi considerate antipozitiviste (Morrison, 2007). Greenfield susţine cu zel abordarea subiectivă, în detrimentul ideilor centrale propuse de teoria organizaţională convenţională.

Deşi modelele subiective contribuie cu o serie de concepte importante la teoria managementului educaţional, acestea au patru puncte slabe esenţiale care le limitează validitatea:

1. Modelele subiective sunt *puternic normative* pentru că reflectă atitudinile şi convingerile susţinătorilor lor. Greenfield, mai ales, s-a confruntat cu un val de critici, multe dintre acestea alimentate emoţional, şi nu raţional, ca urmare a promovării acestor teorii. În 1980, Willower a afirmat că modelele subiective sunt „ideologice":

   Perspectivele [fenomenologice] au importante componente ideologice, iar susţinătorii acestora tind să le asocieze orbeşte filonului adevărului, fără a le mai supune unei examinări critice (...). Mesajul este propovăduit de cei recent convertiţi care (...) acum îl îmbrăţişează cu toată inima şi cu dedicarea convertitului (Willower, 1980: 7).

   Acest comentariu ilustrează intensitatea sentimentelor generate de provocarea lansată de Greenfield teoriei convenţionale. Critica lui Willower are substanţă însă. Modelele subiective cuprind o serie de principii care au atras susţinerea înflăcărată a câtorva dintre cei care au aderat la ele şi nu reprezintă un cadru teoretic coerent: „Greenfield doreşte distrugerea principiilor-nucleu ale teoriei convenţionale şi totodată respinge constant ideea de a propune o alternativă clar formulată" (Hughes şi Bush, 1991: 241).
2. Modelele subiective par să presupună existenţa unei *organizaţii* în interiorul căreia există o conduită şi o interpretare individuală, dar natura acestei organizaţii nu răzbate de nicăieri. Este evident că profesorii lucrează într-o şcoală sau într-un colegiu, dar aceste instituţii nu sunt recunoscute ca organizaţii viabile. Se consideră că instituţiile din domeniul educaţiei nu au nicio structură dincolo de cea creată de membrii lor. Ideea existenţei unor obiective la nivelul unităţii de învăţământ este respinsă deoarece doar oamenii pot formula obiective. Prin urmare, organizaţiile nu sunt altceva decât produsul sensurilor atribuite de participanţii la ele. În demersul de a sublinia interpretările individuale, teoreticienii subiectivismului neglijează instituţiile în cadrul cărora indivizii interacţionează şi produc sensuri.

3. Teoreticienii subiectivismului sugerează că *sensurile* sunt atât de individuale, încât pot exista tot atâtea interpretări câţi oameni sunt. În realitate însă, aceste sensuri tind să se grupeze în modele care le permit participanţilor şi observatorilor să emită generalităţi valide cu privire la organizaţii. Ideea de a avea percepţii total separate este improbabilă deoarece sensurile individuale depind de specializarea şi experienţa participanţilor. Profesorii, spre exemplu, provin dintr-un mediu profesional comun în interiorul căruia se formează adesea scopuri şi sensuri împărtăşite. După cum s-a menţionat mai sus, percepţiile asupra consilierii elevilor de către profesori la „Rivendell" s-au împărţit în cinci perspective (Best *et al.*, 1983). Activităţile din instituţiile de învăţământ nu pot fi reduse la o serie de interpretări individuale.

   Modelele subiective nu explică nici numeroasele similarităţi dintre şcoli. Dacă percepţiile individuale furnizează singurele definiţii valabile ale organizaţiilor, de ce au instituţiile din domeniul educaţiei atât de multe trăsături comune? Un profesor ar putea găsi anumite trăsături unice specifice anumitor şcoli, dar ar putea identifica şi multe similarităţi între acestea. Acest fapt sugerează că există o entitate numită „şcoală" care ar putea evoca impresii asemănătoare în rândul participanţilor şi al observatorilor.
4. O limitare majoră a modelelor subiective este că acestea oferă puţine îndrumări pentru activitatea managerială. Liderii au nevoie de informaţii substanţiale, dincolo de ideea că membrii organizaţiei atribuie sensuri evenimentelor individuale. Modelele formale pun accent pe autoritatea directorilor pentru a lua decizii, indicând necesitatea de a recunoaşte legitimitatea reprezentanţilor autorităţilor din domeniu. Modelele colegiale subliniază necesitatea de a se ajunge la un acord la nivel colegial şi oferirea de oportunităţi pentru a participa la procesul luării deciziilor. Modelele politice pun accent pe importanţa construirii de coaliţii la nivelul grupurilor de interese cu scopul de a asigura sprijin pentru politicile propuse. Modelele subiective nu oferă nicio astfel de formulă pentru dezvoltarea strategiilor de leadership, dar plasarea individului în centru ar putea oferi o serie de repere. Liderul ar putea căuta să influenţeze comportamentul individual prin utilizarea teoriei motivaţiei cu scopul de a obţine un „aliaj" mai bun între aşteptările personale ale participantului şi preferinţele liderului. Această atitudine i-ar putea ajuta pe lideri, însă este mai puţin sigură decât preceptele modelului formal. După cum recunoaşte Greenfield (1980: 27), „această percepţie a organizaţiilor nu le face mai uşor de controlat sau de schimbat".

Concluzie: importanţa individului

Modelul subiectiv a introdus consideraţii importante în dezbaterea asupra naturii şcolilor şi colegiilor. Accentul pe importanţa sensurilor individuale este un ajutor valoros în înţelegerea instituţiilor din domeniul educaţiei. Recunoaşterea diferitelor valori şi motivaţii ale oamenilor care lucrează în organizaţii este un element esenţial pentru gestionarea cu succes a acestora. Cu siguranţă, profesorii nu sunt roboţi programaţi să efectueze activităţi de rutină cu precizie mecanică. Mai degrabă, aceştia îşi pun deprinderile şi talentele individuale în slujba elevilor şi studenţilor.

Modelul subiectiv este de asemenea util în furnizarea reperelor conceptuale pentru metodologia de cercetare interpretativă. Accentul pe percepţiile individuale stă la baza cercetării calitative. În mod similar, modelele subiective au legături strânse atât cu noţiunea emergentă, dar încă vag definită de leadership postmodern, cât şi cu subdomeniul încă în dezvoltare al leadershipului emoţional. Liderii trebuie să asculte vocile din interiorul organizaţiilor lor pentru a dezvolta un model de leadership de tip „putere pentru", şi nu de tip „putere asupra". Cu toate acestea, Sackney şi Mitchell (2001 : 19) susţin că „nu vedem cum leadershipul modern (...) poate fi asumat fără implicarea activă a directorului şcolii". Cu alte cuvinte, abordarea subiectivă funcţionează doar dacă liderii vor ca aceasta să funcţioneze, fiind o bază fragilă pentru orice abordare a leadershipului educaţional.

Modelele subiective oferă o perspectivă cu totul nouă asupra organizaţiilor, însă aceasta este *parţială*. Este firesc să se pună accent pe interpretarea individuală a evenimentelor, însă acesta duce, în cele din urmă, într-un punct mort. Dacă există tot atâtea sensuri câţi profesori, după cum susţine Greenfield, capacitatea noastră de a înţelege instituţiile educaţionale ar putea fi solicitată la maximum. Dacă sensurile personale sunt ele însele supuse variaţiilor în funcţie de context, Sackney şi Mitchell (2001 : 8) sugerează că numărul de permutări ar putea fi copleşitor. În practică însă, interpretările se grupează în modele, chiar şi numai dacă sensurile împărtăşite rezultă din socializarea profesională ce a avut loc de-a lungul perioadei de formare iniţială. Dacă există sensuri comune, am putea să formulăm o serie de generalizări cu privire la conduită.

Perspectiva subiectivă furnizează anumite judecăţi de valoare care nuanţează aspectele mai rigide ale modelelor formale. Accentul pe interpretarea individuală a evenimentelor este un antidot util pentru uniformitatea sistemelor şi teoriile structurale. În mod similar, evidenţierea obiectivelor individuale şi mai puţin a obiectivelor organizaţiei reprezintă o contribuţie importantă la înţelegerea şcolilor şi colegiilor. Studiile lui Greenfield au lărgit perspectiva noastră asupra instituţiilor de învăţământ şi au identificat punctele slabe ale modelelor formale. Susţinătorii săi subliniază semnificaţia contribuţiilor sale la teoria organizaţională:

Greenfield (...) a condus aproape singur o generaţie de teoreticieni în domeniul administraţiei educaţionale spre noi orizonturi în munca lor. Indiscutabil, peste un deceniu (...) munca lui Greenfield va fi considerată una de pionierat (Crowther, 1990: 15).

A-l înţelege pe Greenfield, chiar dacă eşti sau nu de acord cu acesta, înseamnă a înţelege natura realităţii organizaţionale mai bine şi a fi capabil să contribui pozitiv la aceasta (Hodgkinson, 1993: xvi).

În ciuda acestor elogii, este evident că modelele subiective au completat şi nu au înlocuit teoriile formale atacate de Greenfield. Deşi importanţa acordată sensurilor individuale este larg apreciată, imaginea unităţilor de învăţământ ca entităţi organizaţionale nu a fost respinsă. Perspectiva de evaluare a evenimentelor şi comportamentelor asociate educaţiei s-a lărgit, dar multe dintre ideile ce fundamentează modelul formal rămân dominante atât în teorie, cât şi în practică.

Căutarea unei sinteze între modelele formale şi analiza propusă de Greenfield abia a început. O cale de a înţelege relaţia dintre modelele formale şi cele subiective poate fi raportarea la anumite proporţii. Modelele formale sunt mai ales utile în înţelegerea instituţiei ca întreg şi a relaţiilor sale cu unităţile externe. În educaţie, interacţiunea dintre şcoli şi autorităţile naţionale sau locale ar putea fi cel mai bine explicată prin utilizarea conceptelor structurale şi birocratice. Cu toate acestea, modelul subiectiv poate fi în special valid în examinarea conduitei individuale şi a relaţiilor dintre indivizi. Prin urmare, modelele formale şi cele subiective oferă abordări complementare în înţelegerea organizaţiilor. Structura oficială a unităţilor de învăţământ ar trebui examinată în paralel cu trăsăturile conduitei individuale şi cu percepţiile personalului şi ale elevilor sau studenţilor. În timp ce instituţiile nu pot fi înţelese pe deplin fără o evaluare a sensurilor atribuite de participanţi, aceste interpretări sunt puţin valoroase dacă nu sunt examinate şi aspectele formale, mai stabile, care ţin de organizaţie.

Bibliografie

Allix, N. (2000), „Transformational leadership: democratic or despotic?", *Educational Management and Administration*, 28 (1): 7-20.

Beatty, B. (2005), „Emotional leadership", în B. Davies (ed.), *The Essentials of School Leadership*, Londra: Paul Chapman Publishing.

Bennett, N., Crawford, M., Levačić, R., Glover, D., şi Earley, P. (2000), „The reality of school development planning in the effective primary school: technicist or guiding plan?", *School Leadership and Management*, 20 (3): 333-351.

Best, R., Ribbins, P., Jarvis, C., şi Oddy, D. (1983), *Education and Care*, Londra: Heinemann.

Bolman, L., şi Deal, T. (1991), *Reframing Organisations: Artistry, Choice and Leadership*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bottery, M. (2001), „Globalisation and the UK competition state: no room for transformational leadership in education", *School Leadership and Management*, 21 (2): 199-218.

Branson, C. (2007), „Effects of structured self-reflection on the development of authentic leadership practices among Queensland primary school principals", *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (2): 225-246.

Bush, T. (1994), „Accountability in education", în T. Bush şi J. West-Burnham (eds.), *The Principles of Educational Management*, Harlow: Longman.

Bush, T. (2008), „From management to leadership: semantic or meaningful change", *Educational Management, Administration and Leadership*, 36 (2): 271-288.

Cohen, L., Manion, L., şi Morrison, K. (2000), *Research Methods in Education*, ediţia a V-a, Londra: Routledge-Falmer.

Crawford, M. (2009), *Getting to the Heart of Leadership: Emotion and Educational leadership*, Londra: Sage.

Crowther, F. (1990), „The pioneers in administration", *Practicing Administrator*, 12 (3): 14-15.

Evers, C., şi Lakomski, G. (1991), „Educational administration as science: a post-positivist proposal", în P. Ribbins, R. Glatter, T. Simkins şi L. Watson (eds.), *Developing Educational Leaders*, Harlow: Longman.

Greenfield, T.B. (1973), „Organisations as social inventions: rethinking assumptions about change", *Journal of Applied Behavioural Science*, 9 (5): 551-574.

Greenfield, T.B. (1975), „Theory about organisations: a new perspective and its implications for schools", în M. Hughes (ed.), *Administering Education: International Challenge*, Londra: Athlone Press.

Greenfield, T.B. (1979), „Organisation theory is ideology", *Curriculum Enquiry*, 9 (2): 97-112.

Greenfield, T.B. (1980), „The man who comes back through the door in the wall: discovering truth, discovering self, discovering organisations", *Educational Administration Quarterly*, 16 (3): 26-59.

Greenfield, T.B. (1986), „The decline and fall of science in educational administration", *Interchange*, 17 (2): 57-80.

Grogan, M., şi Simmons, J. (2007), „Taking a critical stance in research", în A. Briggs şi M. Coleman (eds.), *Research Methods in Educational Leadership and Management*, ediţia a II-a, Londra: Sage.

Hermes, L. (1999), „Learner assessment through subjective theories and action research”, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24 (2) : 197-204.

Hodgkinson, C. (1993), „Foreword”, în T.B. Greenfield şi P. Ribbins (eds.), *Greenfield on Educational Administration*, Londra : Routledge.

Holmes, M. (1986), „Comment on «The decline and fall of science in educational administration»”, *Interchange*, 17 (2) : 80-90.

Hoyle, E. (1981), *The Process of Management, E323 Management of the School, Block 3, Part 1*, Buckingham : Open University Press.

Hoyle, E. (1986), *The Politics of School Management*, Sevenoaks : Hodder and Stoughton.

Hoyle, E., şi Wallace, M. (2005), *Educational Leadership : Ambiguity, Professionals and Managerialism*, Londra : Sage.

Hughes, M., şi Bush, T. (1991), „Theory and research as catalysts for change”, în W. Walker, R. Farquhar şi M. Hughes (eds.), *Advancing Education : School Leadership in Action*, Londra : Falmer Press.

Innes-Brown, M. (1993), „T.B. Greenfield and the interpretive alternative”, *International Journal of Educational Management*, 7 (2) : 30-40.

Keough, T., şi Tobin, B. (2001), „Postmodern leadership and the policy lexicon : from theory, proxy to practice”, lucare pentru Pan-Canadian Education Research Agenda Symposium, Québec, mai.

Lumby, J. (2001), *Managing Further Education : Learning Enterprise*, Londra : Paul Chapman Publishing.

Morrison, M. (2007), „What do we mean by educational research ? ”, în A. Briggs şi M. Coleman (eds.), *Research Methods in Educational Leadership and Management*, ediţia a II-a, Londra : Sage.

Prosser, J. (1999), „Introduction”, în J. Prosser (ed.), *School Culture*, Londra : Paul Chapman Publishing.

Ribbins, P.M., Jarvis, C.B., Best, R.E., şi Oddy, D.M. (1981), „Meanings and contexts : the problem of interpretation in the study of a school”, *Research in Educational Management and Administration*, Birmingham : British Educational Management and Administration Society.

Sackney, L., şi Mitchell, C. (2001), „Postmodern expressions of educational leadership”, în K. Leithwood şi P. Hallinger (eds.), *The Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*, Dordrecht : Kluwer.

Starratt, R.J. (2001), „Democratic leadership theory in late modernity : an oxymoron or ironic possibility ? ”, *International Journal of Leadership in Education*, 4 (4) : 333-352.

Strain, M. (1996), „Rationality, autonomy and the social context of education management”, *Educational Management and Administration*, 24 (1) : 49-63.

Willower, D.J. (1980), „Contemporary issues in theory in educational administration”, *Educational Administration Quarterly*, 16 (3) : 1-25.

Capitolul 7

Modelele de ambiguitate

Caracteristicile principale ale modelelor de ambiguitate

Modelele de ambiguitate cuprind toate acele abordări care vizează incertitudinea şi imprevizibilitatea de la nivelul organizaţiilor. Se pune accent pe instabilitatea şi complexitatea mediului instituţional. Aceste teorii sunt construite pe premisa că obiectivele organizaţionale sunt problematice şi că instituţiile se confruntă cu dificultăţi în a-şi ordona priorităţile. Subunităţile sunt văzute ca grupuri relativ autonome, slab interconectate, de aceeaşi natură fiind şi legătura cu instituţia propriu-zisă. Luarea deciziilor are loc în medii formale şi informale, cu o participare fluidă. Indivizii sunt membri temporari ai grupurilor de elaborare a politicilor, intrând sau ieşind din scenă în funcţie de tema politicilor discutate şi de interesele potenţialilor participanţi. Ambiguitatea este o trăsătură predominantă a organizaţiilor complexe, cum este şi cazul unităţilor şcolare, aceasta acutizându-se în perioadele de schimbări rapide. Definiţia de mai jos încorporează principalele elemente ale acestor abordări.

> Modelele de ambiguitate susţin că turbulenţele şi imprevizibilitatea reprezintă trăsăturile dominante ale organizaţiilor. Obiectivele instituţiilor nu sunt clar delimitate, iar procesele acestora nu sunt pe deplin înţelese. Participarea la luarea deciziilor este fluidă deoarece membrii pot decide dacă intră sau rămân în afara grupurilor decizionale.

Modelele de ambiguitate sunt asociate unui grup de teoreticieni, în principal din Statele Unite, ale căror idei au prins contur în anii 1970. Aceştia erau nemulţumiţi de modelele formale pe care le considerau neadecvate pentru multe organizaţii, mai ales în perioadele de instabilitate. Cu privire la realitatea neclară din anumite tipuri de organizaţii, March (1982) afirmă:

> Teoriile fundamentate pe alegere subestimează neclaritatea şi complexitatea ce caracterizează de fapt procesul real de luare a deciziilor. Multe lucruri se întâmplă

în acelaşi timp ; tehnologiile se schimbă şi sunt puţin înţelese ; alianţele, preferinţele şi percepţiile se schimbă ; problemele, soluţiile, oportunităţile, ideile, oamenii şi rezultatele sunt amestecate într-un mod care le face interpretarea nesigură, iar conexiunile dintre acestea neclare (*ibid.* : 36).

Spre deosebire de alte teorii, informaţiile pe care se sprijină modelele de ambiguitate au fost extrase mai ales din contexte educaţionale. Se consideră că şcolile şi colegiile au anumite scopuri, tehnologii incerte şi o participare fluidă la luarea deciziilor. De asemenea, acestea sunt supuse unor solicitări diverse din partea mediilor cărora le aparţin. Aceşti factori i-au determinat pe March şi Olsen (1976 : 12) să afirme că „ambiguitatea este o caracteristică majoră a aparatului decizional din cele mai multe organizaţii publice şi educaţionale".

Modelele de ambiguitate au următoarele trăsături principale :

1. Nu există o certitudine în ceea ce priveşte *obiectivele* organizaţiei. Se crede că, la nivelul multor instituţii, acestea sunt contradictorii şi neclare. Modelele formale presupun că organizaţiile au scopuri clare care îndrumă activitatea membrilor acestora. Din perspectiva ambiguităţii, prin contrast, scopurile sunt atât de vagi, încât pot fi folosite pentru a justifica orice comportament. Se poate afirma că scopurile devin clare doar prin comportamentul membrilor organizaţiei :

   > Organizaţiile nu pot fi blamate pentru lipsa unui set de obiective care să poată satisface standardele de consecvenţă susţinute de teoriile fundamentate pe alegere. Organizaţia pare să opereze în baza unor preferinţe contradictorii şi vag definite. Ea poate fi descrisă mai curând ca o colecţie amestecată de idei schimbătoare decât ca o structură coerentă. Aceasta descoperă preferinţe prin acţiune mai mult decât acţionează în baza unor preferinţe (Cohen şi March, 1986 : 3).

   Instituţiile de educaţie sunt considerate exemple tipice pentru lipsa unor obiective clar definite. Hoyle şi Wallace (2005 : 33) susţin că obiectivele şcolilor sunt „diverse". Autorii adaugă că acesta este un aspect problematic din cauza distincţiei dintre scopurile „oficiale" ale şcolii şi scopurile „operaţionale" ale indivizilor sau grupurilor (*ibid.* : 34). Liberul-arbitru le permite profesorilor să-şi identifice propriile scopuri educaţionale şi să acţioneze în concordanţă cu acestea în unele dintre activităţile lor profesionale. Deoarece profesorii lucrează independent în cea mai mare parte a timpului, s-ar putea confrunta cu puţine obstacole în a-şi urmări propriile interese. Prin urmare, se consideră că unităţile şcolare nu dispun de un cadru coerent

de obiective. Potrivit lui Bell (1989: 134), şcolile se confruntă cu o ambiguitate a scopului, rezultatul fiind că atingerea obiectivelor, oricare ar fi tangenţa acestora cu educaţia, încetează să se mai afle în centrul activităţii şcolii.

2. Modelele de ambiguitate susţin că organizaţiile au o *tehnologie problematică* prin aceea că procesele lor nu sunt înţelese pe deplin. Instituţiile nu oferă explicaţii clare cu privire la modul în care se materializează rezultatele activităţilor lor. Această afirmaţie este valabilă mai ales pentru organizaţiile orientate spre servirea clienţilor, unde tehnologia trebuie ajustată la nevoile individuale ale acestora. În educaţie nu este clar modul în care elevii sau studenţii acumulează cunoştinţe şi deprinderi, astfel încât procesele de predare sunt învăluite în incertitudine. Bell (1980) afirmă că ambiguitatea se caracterizează funcţiile centrale ale şcolilor:

> Procesul de învăţare nu este înţeles în mod adecvat şi, prin urmare, elevii ar putea să nu înveţe întotdeauna eficient, în timp ce tehnologia de bază disponibilă în şcoli nu este adesea înţeleasă deoarece scopurile sale sunt recunoscute doar vag (...). Întrucât tehnologia aferentă este atât de neclară, procesele de predare şi învăţare sunt învăluite în ambiguitate (*ibid.*: 188).

3. Teoriticienii modelelor de ambiguitate susţin că organizaţiile au un caracter *fragmentar* şi *hipoconectat*. Instituţiile sunt divizate în grupuri a căror coerenţă internă derivă din valori şi obiective comune. Legăturile dintre grupuri sunt diluate şi imprevizibile. Weick (1976) utilizează termenul „hipoconectare" pentru a descrie relaţiile dintre subunităţi:

> Prin hipoconectare, autorul intenţionează să sugereze că evenimentele conectate sunt reactive, dar că fiecare eveniment îşi păstrează totodată propria identitate, alături de dovezi ale individualităţii sale fizice şi logice (...) înlănţuirea acestora ar putea fi limitată, disparată, slabă în efectele reciproce, neimportantă şi/sau cu un grad scăzut de reacţie (...). Hipoconectarea poartă totodată atributele efemerului, descompunerii şi tacitului, toate acestea fiind proprietăţi potenţial cruciale ale „liantului" organizaţiilor (*ibid.*: 3).

Weick a elaborat ulterior modelul propriu prin identificarea a opt exemple importante de hipoconectare care au loc între:

a. indivizi;
b. subunităţi;
c. organizaţii;

d. trepte ierarhice;
e. organizaţii şi medii;
f. idei;
g. activităţi;
h. intenţii şi acţiuni (Orton şi Weick, 1990: 208)

Conceptul de hipoconectare a fost iniţial dezvoltat şi aplicat la nivelul instituţiilor de educaţie. Acesta se aplică mai ales acelor organizaţii ai căror membri se bucură de o libertate de acţiune substanţială. Organizaţiile cu profil profesional, cum sunt unităţile de învăţământ, se potrivesc mai bine în acest cadru decât, spre exemplu, fabricile de asamblare a maşinilor, unde operaţiunile sunt normate şi previzibile. Gradul de integrare impus de educaţie este mai scăzut decât în alte medii, ceea ce lasă loc fragmentării să se instaleze şi să persiste. Hoyle şi Wallace (2005: 170) fac referire la hipoconectarea din „zona" de influenţă dintre profesor şi director, adăugând că, în Anglia, această distincţie a fost erodată de standarde cuantificabile.

4. La nivelul modelelor de ambiguitate, *structura organizaţională* este considerată problematică. Puterea relativă a diferitelor componente ale instituţiei este incertă. Comisiile şi alte organisme formale au drepturi şi responsabilităţi care se suprapun între ele şi cu autoritatea învestită la nivelul managementului individual. Puterea efectivă a fiecărui element al structurii variază în funcţie de domeniul atribuţiilor şi de nivelul de implicare a membrilor acestora. Cu cât este mai complexă structura organizaţiei, cu atât creşte şi posibilitatea de instalare a ambiguităţii. Din această perspectivă, structurile formale discutate în capitolul 3 ar putea mai mult să ascundă decât să dezvăluie modelele de relaţii din cadrul organizaţiilor.

   În educaţie, validitatea structurii formale ca reprezentare a distribuţiei puterii depinde de mărimea şi complexitatea instituţiei. Multe şcoli primare au o structură simplă a autorităţii, centrată pe director, ceea ce lasă puţin loc pentru ambiguitate. La nivelul colegiilor şi al liceelor există adesea o reţea elaborată de comisii şi grupuri de lucru. Studiul clasic al lui Noble şi Pym (1970) cu privire la luarea deciziilor în cadrul unui colegiu englez ilustrează ambiguitatea structurii la nivelul organizaţiilor mari:

> Reprezentanţii de pe treptele ierarhice inferioare ale conducerii susţin că doar ei, bineînţeles, pot formula recomandări. Departamentele trebuie să primească acordul comisiilor interdepartamentale, iar acestea, la rândul lor, pot înainta rapoartele şi recomandările doar către comisia generală de management. Ni se spune că la acest nivel trebuie luate deciziile (...). Cu toate acestea, în comisia generală de management,

deşi se vota şi se luau decizii formale, exista sentimentul lipsei de putere adesea evocat de membrii mai vechi, senzaţia că deciziile se luau de fapt în altă parte (...) în rolul pe care îl îndeplineau puteau fi cel mult de acord cu deciziile înaintate de forurile inferioare, comisii sau subcomisii (...). Atribuirea efectivă a puterii de luare a deciziilor unei comisii de rang înalt sau inferior i-a determinat pe autori să descrie structura de luare a deciziilor din această organizaţie drept o ierarhie involuată (*ibid.* : 436).

Aceste ambiguităţi structurale dau naştere unor incertitudini privind autoritatea şi responsabilitatea liderilor şi a managerilor. Referindu-se la colegiile engleze, Gleeson şi Shain (1999 : 469) menţionează „teritoriul ambiguu dintre cadrele didactice şi personalul de conducere de nivel superior pe care îl ocupă cei cu funcţii de conducere la nivel mediu", o poziţie care se răsfrânge şi la nivelul omologilor din şcoli (Bush, 2002). Un manager de nivel mediu intervievat de Gleeson şi Shain (1999 : 469) ilustrează acest punct de vedere : „Personalul nu prea ştie unde ne încadrăm, şi cred că şi conducerea are aceeaşi problemă (...). Nu prea ştiu care ne este locul". Fără îndoială, aceste incertitudini creează tensiuni pentru managerii de nivel mediu, însă totodată le creează oportunitatea de a-şi defini rolul. „Ambiguitatea (...) lasă loc de manevră managerilor de nivel mediu" (Gleeson şi Shain, 1999 : 470).

5. Modelele de ambiguitate par a fi potrivite cu precădere pentru organizaţiile *orientate spre clienţi*. În educaţie, elevii şi studenţii necesită adesea acces în procesul de luare a deciziilor, mai ales acolo unde acesta are o influenţă directă asupra experienţei lor educaţionale. Aşteptarea este ca profesorii să răspundă la nevoile percepute ale elevilor şi să opereze mai puţin sub supravegherea directă a superiorilor ierarhici. Pentru că acest segment profesional trebuie să emită judecăţi personale mai mult decât să se subordoneze prescripţiilor manageriale, se poate concluziona că şcolile mari şi colegiile îşi desfăşoară activitatea într-un climat de ambiguitate. Hoyle şi Wallace (2005 : 167) susţin că practica profesională în domeniul educaţiei este „nedeterminată pretutindeni", iar încercările de a reduce ambiguitatea prin creşterea indicatorilor cuantificabili pot genera „pericolul de a vicia calitatea practicii profesionale" (*ibid.*).
6. Teoreticienii modelelor ambiguităţii subliniază că managementul organizaţiilor presupune o *participare fluidă*. Membrii se situează înăuntrul sau în afara procesului de luare a deciziilor, după cum sugerează Cohen şi March (1986) :

Participanţii dintr-o organizaţie dedică timp şi efort în mod diferit acestei entităţi ; participanţii individuali variază de la o situaţie la alta. Prin urmare, teoriile standard ale puterii şi ale alegerii par a fi inadecvate (*ibid.* : 3).

Bell (1989) elaborează acest concept şi îl aplică în cazul educaţiei:

> Prin însăşi natura lor, şcolile câştigă şi pierd mulţi elevi în fiecare an şi (...) personalul se poate muta sau îşi poate schimba rolurile (...). Calitatea de membru al şcolii devine, de asemenea, fluidă în sensul că măsura în care indivizii sunt dornici şi pot să participe la activităţi se poate schimba în timp în funcţie de natura activităţii propriu-zise. Astfel, şcolile sunt populate cu participanţi care se află într-o continuă mobilitate. Prin urmare, noţiunea de membru este ambiguă şi devine extrem de dificil să atribui responsabilităţi unui membru anume al şcolii pentru unele zone ale activităţii sale (*ibid.*: 139-140).

Schimbările survenite în distribuirea puterii la nivelul conducerii în şcolile din Anglia şi din Ţara Galilor de-a lungul anilor 1980-1990 au adăugat o nouă dimensiune noţiunii de participare fluidă în procesul de luare a deciziilor. Reprezentanţii administraţiei locale au acum un rol sporit în consiliile de administraţie ale şcolilor. Le este atribuită nominal o responsabilitate substanţială pentru gestionarea personalului, a finanţelor, a relaţiilor externe şi a curriculumului. Însă aceştia îşi deleagă, de fapt, cea mai mare parte a atribuţiilor directorului şi personalului şcolii. Natura delegării, măsura participării reprezentanţilor administraţiei locale în comisii şi în grupurile de lucru, precum şi relaţia dintre director şi consiliul de administraţie ar putea fi elemente imprevizibile ale relaţiei.

7. O altă sursă de ambiguitate provine din semnalele transmise de *mediul* organizaţiei. Există dovezi că instituţiile de educaţie devin tot mai dependente de grupurile externe. Şcolile şi colegiile cu management autonom sunt vulnerabile la tiparul schimbător al aşteptărilor părinţilor şi elevilor. Prin faptul că îşi pot alege şcoala, părinţii şi potenţialii părinţi au o putere mai mare asupra instituţiei. Pragurile de finanţare, la rândul lor, depind adesea de numărul de elevi din unităţile de învăţământ din Anglia şi Ţara Galilor. Rezultatele de la examene şi teste şi rapoartele de inspecţie ale OFSTED cresc dependenţa de mediul extern.

   Din toate aceste motive, instituţiile devin tot mai deschise grupurilor externe. Într-o eră a schimbărilor rapide, acestea ar putea întâmpina dificultăţi în a interpreta diferitele mesaje ce parvin din mediul extern şi în gestionarea informaţiilor conflictuale. Incertitudinea ce derivă din contextul extern se adaugă ambiguităţii procesului de luare a deciziei din cadrul instituţiei. Acolo unde există un mediu prin excelenţă turbulent, precum în cazul instituţiilor de învăţământ din Africa de Sud post-Apartheid, ideea de ambiguitate este cu atât mai pregnantă (Bush, 2003).

8. Teoreticienii modelelor de ambiguitate semnalează prevalenţa *deciziilor neplanificate*. Potrivit modelelor formale, pentru problemele care apar sunt formulate soluţii posibile, alegându-se cea mai potrivită dintre acestea. Opţiunea respectivă este ulterior implementată şi supusă evaluării în timp util. Cei care sunt în favoarea modelului ambiguităţii susţin că această succesiune logică se materializează însă arareori. Lipsa unor scopuri formulate şi acceptate în prealabil înseamnă că deciziile nu au o ţintă precisă. Problemele, soluţiile şi participanţii interacţionează, din această confuzie ivindu-se, cumva, şi opţiunile.

În Anglia şi în Ţara Galilor, modelele de ambiguitate pot fi ilustrate de procesul de alocare a resurselor în unităţile şcolare. Deoarece scopurile organizaţiilor sunt conturate vag, ideea de a lega bugetul de scopuri creează o serie de probleme. Identificarea priorităţilor dintre alternativele concurente este dificilă, iar ideea alegerii optime devine discutabilă (Bush, 2000 : 113). Este probabil ca deciziile legate de buget să fie caracterizate mai mult de ambiguitate decât de raţiune, după cum sugerează studiul lui Levačić (1995) :

Modelul raţional este subminat de ambiguitate, din moment ce este atât de dependent de disponibilitatea informaţiilor despre relaţiile dintre intrări şi ieşiri, dintre mijloace şi finalităţi. Dacă ambiguitatea predomină, atunci nu este posibil ca organizaţiile să aibă obiective clare. Nu se pot obţine informaţii viabile despre relaţiile dintre diferite cantităţi şi combinaţii de intrări şi ieşiri. Această situaţie ar explica de ce luarea deciziilor, mai ales în sectorul public, nu urmează modelul raţional, ci se supune principiului paşilor mici (Levačić, 1995 : 82).

Studiul lui Bennett şi al colaboratorilor săi (2000) despre planul de dezvoltare al şcolilor primare engleze ridică de asemenea semne de întrebare privind validitatea modelelor raţionale. Autorii afirmă că şcolile primare îşi desfăşoară activitatea într-un mediu extrem de turbulent, acest lucru afectând inevitabil procesul de planificare :

Mediul în care şcoala operează este imposibil de anticipat, iar managementul este atât de prins să răspundă solicitărilor care apar zi de zi, încât (...) este improbabil ca resursele pentru proiectarea strategică să fie disponibile (*ibid.* : 349).

Aceste exemple ilustrează natura problematică a relaţiilor dintre procesul de luare a deciziilor şi rezultatele acestuia. Ipoteza raţională potrivit căreia implementarea este un element direct al procesului decizional pare să fie falsă. În realitate, aceasta este la fel de nesigură ca şi optarea.

9. Modelele de ambiguitate pun accent pe avantajele *descentralizării*. Având în vedere complexitatea şi imprevizibilitatea organizaţiilor, se crede că multe dintre decizii ar trebui delegate subunităţilor sau indivizilor. Departamentele au o structură relativ coerentă şi s-ar putea adapta rapid noilor condiţii. Descentralizarea luării deciziilor permite evitarea întârzierilor şi incertitudinilor asociate nivelului instituţional. Autonomia acordată indivizilor şi departamentelor este considerată a fi potrivită pentru personalul profesionist, solicitat astfel să-i abordeze pe clienţi prin prisma propriilor judecăţi. Acolo unde măsura are succes, departamentele se pot extinde şi pot înflori, în timp ce departamentele cu o activitate mai ineficientă s-ar putea restrânge sau chiar ar putea să dispară în perioadele mai dificile. Weick (1976) susţine că delegarea responsabilităţilor permite organizaţiilor să supravieţuiască chiar şi când anumite subunităţi sunt ameninţate:

> Dacă se produce un clivaj într-o porţiune a unui sistem hipoconectat, acesta poate fi izolat, fără a vicia alte părţi ale organizaţiei (...) când un element este disfuncţional, alterat sau deteriorat, răspândirea acestei stări este îngrădită într-un sistem hipoconectat (...). Un sistem hipoconectat îşi poate izola porţiunile cu probleme, prevenind extinderea acestora (*ibid.* : 7).

Deşi descentralizarea îşi poate asuma anumite merite, aceasta ar putea fi dificil de implementat atunci când liderii devin din ce în ce mai răspunzători de toate aspectele instituţiei. Departamentele sau unităţile neperformante pot fi identificate prin inspecţie şi prin stabilirea unor indicatori de performanţă, ceea ce limitează posibilitatea de a le „izola". Mai curând, trebuie implementate măsuri cu scopul de a remedia fisurile, pentru ca instituţia să prospere într-o perioadă a răspunderii publice. Potrivit lui Hoyle şi Wallace (2005 : 100), descentralizarea ar putea fi îngrădită în „cuşca de fier a politicilor guvernamentale".

Modelul „coşului de gunoi"

Cea mai populară dintre perspectivele ambiguităţii este modelul „coşului de gunoi" dezvoltat de Cohen şi March (1986). Pe baza cercetărilor empirice, autorii susţin că ambiguitatea este una dintre caracteristicile majore ale universităţilor şi colegiilor din Statele Unite, respingând parcursul secvenţial propus de modelele formale, conform cărora deciziile sunt rezultatul unui proces raţional. Luarea deciziilor

este un proces profund ambiguu, potrivit cercetătorilor care aseamănă procesul unui „coş de gunoi" :

> Cheia înţelegerii proceselor care au loc într-o organizaţie este de a vedea o oportunitate de alegere ca pe un coş de gunoi în care participanţii aruncă diversele probleme şi soluţii. Amestecul de gunoi dintr-un singur coş depinde parţial de etichetele atribuite coşurilor alternative ; însă depinde şi de tipul de gunoi produs pe moment, de amestecul de coşuri de gunoi disponibile, precum şi de viteza cu care gunoiul este colectat şi eliminat (Cohen şi March, 1986 : 81).

În analiza lor asupra procesului decizional, autorii se axează pe fluxurile relativ independente din cadrul organizaţiilor. Deciziile sunt rezultatul interacţiunilor celor patru fluxuri, după cum urmează :

1. *Problemele* reprezintă preocupările persoanelor din interiorul şi din afara organizaţiei. Ele vizează : stilul de viaţă, familia, frustrările legate de locul de muncă, cariera, funcţia şi banii, ideologiile, crizele curente ale omenirii aşa cum sunt ele interpretate de mass-media sau de omul de rând. Toate au nevoie de atenţie. Problemele sunt totuşi diferite de alegeri, iar soluţionarea acestora ar putea să nu se regăsească în alegerile făcute la un moment dat.
2. *Soluţiile*. O soluţie este produsul cuiva. Un computer nu este doar o soluţie la o problemă ce vizează gestionarea salariilor, descoperită la nevoie. Este un răspuns ce îşi caută în mod activ întrebarea. Crearea de necesităţi nu este o curiozitate a pieţei produselor de consum ; este un fenomen general al proceselor de exprimare a opţiunilor. În ciuda dictonului că nu poţi găsi răspunsul până nu formulezi întrebarea, adesea nu ştii care este întrebarea în rezolvarea problemelor de ordin instituţional până nu cunoşti răspunsul.
3. *Participanţii* se află într-o continuă mobilitate. Din moment ce orice intrare presupune o ieşire din altă parte, distribuţia intrărilor depinde în aceeaşi măsură de atributele opţiunii la care s-a renunţat şi de cele ale noii opţiuni. Variaţiile substanţiale în participare rezultă din alte cerinţe ale timpului participanţilor (şi mai puţin din trăsăturile opţiunii supuse analizei).
4. *Oportunităţile de a alege*. Acestea sunt ocazii în care se presupune că organizaţiile produc un comportament ce poate fi numit decizie. Oportunităţile se ivesc cu regularitate, orice organizaţie având modalităţi de a le crea. Contractele trebuie semnate, oamenii trebuie să fie angajaţi, promovaţi sau

concediaţi, banii trebuie cheltuiţi, iar responsabilităţile trebuie atribuite (Cohen şi March, 1986: 82).

Analiza lui Cohen şi March este persuasivă. Aceştia susţin că problemele ar putea fi independente de soluţii, care ar putea „aştepta" ca o problemă să se ivească. Participarea la luarea deciziilor este fluidă în multe unităţi de învăţământ, iar „decizia" ce rezultă din oportunităţile de a alege ar putea la fel de bine să depindă mai degrabă de cine este prezent la întâlnire decât de meritele intrinsece ale potenţialelor soluţii. Hoyle şi Wallace (2005) leagă modelul „coşului de gunoi" de teoria complexităţii. Autorii fac referire la cele patru elemente de complexitate ale lui Morrison (2002: 9):

- „Efectele nu sunt funcţii directe ale cauzelor";
- „Predomină incertitudinea şi caracterul deschis";
- „Universul este neregulat, divers, incontrolabil şi imprevizibil";
- „Sistemele sunt indeterminabile, nonliniare şi instabile".

Morrison (2002: 189) adaugă că, în acest scenariu, „puterea şefilor este limitată", dar Hoyle şi Wallace (2005: 41) afirmă că „liderii şi managerii pot, cel puţin, să influenţeze cursul evenimentelor emergente".

Cohen şi March consideră că modelul coşului de gunoi este potrivit mai ales pentru învăţământul superior, dar câteva dintre concepte sunt de asemenea relevante pentru instituţiile din mediul preuniversitar. Trăsăturile principale ale scopurilor ambigue, tehnologiilor incerte şi participării fluide se aplică adesea la nivelul învăţământului secundar, fiind mai puţin evidente în şcolile primare.

Principala contribuţie a modelului coşului de gunoi este că decuplează problemele de opţiuni. Ideea că luarea deciziilor este un proces raţional de căutare a soluţiilor pentru diverse probleme este înlocuită de un amestec complex de probleme, soluţii şi participanţi, din care deciziile s-ar putea ivi în cele din urmă. Modelul coşului de gunoi este uşor aplicabil la nivelul instituţiilor de învăţământ unde există mulţi participanţi care au soluţii gata pregătite pentru diferite probleme. Levačić (1995: 82) opune acestui model abordările raţionale: „În modelul coşului de gunoi nu există o distincţie clară între scopuri şi mijloace, nici articularea scopurilor organizaţiei, nici evaluarea alternativelor în relaţie cu scopurile organizaţiei, iar selecţia celor mai bune mijloace lipseşte de asemenea".

Aplicarea modelului de ambiguitate: şcoala Oakfields

Modelul ambiguităţii este o contribuţie importantă la teoria managementului educaţional. Este un model analitic şi descriptiv care delimitează punctele de vedere ale teoreticienilor săi cu privire la modul în care sunt gestionate organizaţiile, şi este puţin o abordare normativă care trasează drumul „corect" pentru gestionarea instituţiilor. Cu toate acestea, există o serie de studii empirice care propun un cadru conceptual derivat din perspectiva ambiguităţii. Un exemplu important este cercetarea lui Bell (1989) la Oakfields, la vremea respectivă o şcoală secundară nouă din East Midlands, Anglia.

Oakfields fusese formată prin comasarea a trei şcoli ca parte a strategiei LEA privind gestionarea numărului în scădere de elevi. Noua şcoală a avut la deschidere 1.500 de elevi, cu perspectiva ca această cifră să ajungă la 900 pe parcursul a cinci ani, cu implicaţii evidente la nivelul componenţei personalului. Această incertitudine a fost agravată de demersurile sindicatului profesorilor, care nu a permis desfăşurarea activităţilor specifice de planificare de la finalul zilelor de şcoală. Noua şcoală era amplasată de asemenea în două structuri. Aceşti factori au contribuit la crearea unui mediu turbulent, cu un nivel de ambiguitate ridicat.

Bell face referire la lipsa clarităţii scopurilor şcolii, a tehnologiei şi a apartenenţei la unitate. Noul director a identificat scopurile, însă acestea nu au fost împărtăşite de întregul personal. Încercările de a atenua diferenţele dintre punctele de vedere au fost împiedicate de acţiunile profesorilor, după cum sugerează conducerea şcolii :

> S-ar putea să nu fiţi de acord cu unele politici şi proceduri sau chiar cu obiectivele pe termen lung, dar până când vom putea discuta aceste lucruri, aş dori ca toţi să şi le asume de dragul nostru, al tuturor, dar în special de dragul copiilor (Bell, 1989 : 135).

Bell observă că lipsa clarităţii scopurilor era rezultatul diferitelor percepţii ale personalului din fiecare dintre cele trei şcoli implicate, mai ales în privinţa disciplinei şi a aspectelor legate de curriculum. Era evident de asemenea că opiniile profesorilor, conturate în şcolile anterioare, le influenţau atitudinea :

> Interpretarea scopurilor noii şcoli de către membrii corpului profesoral şi atitudinea lor faţă de operaţionalizarea acestora se datorau atât percepţiei pe care o aveau faţă

de cele trei şcoli preexistente, cât şi oricărei propuneri venite din partea directorului de la Oakfields (Bell, 1989: 136).

Dezacordurile privind tehnologia şcolii se centrau pe stilurile de predare şi pe meritele relative ale disciplinelor reale sau umaniste, separate sau integrate.

Ideea de apartenenţă la şcoală era extrem de problematică, deoarece o mare parte a personalului a păstrat o anumită loialitate faţă de şcoala anterioară, şi nu faţă de noua şcoală comasată. Aceasta se întâmpla mai ales în cazul profesorilor de la fosta şcoală secundară, care îşi desfăşurau anumite ore în clădirea care aparţinuse acesteia. Totodată, fostul director al şcolii secundare, acum „director asociat" localizat în structura-satelit, influenţa de asemenea punctele de vedere ale câtorva dintre colegi:

> Acesta putea fi descris ca membru al şcolii Oakfields doar în măsura în care sintagma s-ar asocia celei mai diluate forme de apartenenţă. O parte dintre colegii lui de altădată şi-au asumat o poziţie similară, în sensul că erau în noua şcoală, dar nu făceau parte din aceasta (Bell, 1989: 140).

Scopurile ambigue, tehnologia şi apartenenţa s-au reflectat în procesul de luare a deciziilor, care era adesea impredictibil şi iraţional. Bell susţine că Oakfields ilustrează limitările teoriilor formale şi proeminenţa modelului ambiguităţii:

> Imaginea tradiţională a şcolii ca structură ierarhică de luare a deciziilor cu o împărţire orizontală pe departamente şi o diviziune pe verticală a nivelurilor de autoritate trebuie abandonată. O astfel de conceptualizare este nepotrivită pentru analiza unei organizaţii ce încearcă să facă faţă mediului instabil şi impredictibil (...). Importanţa fundamentală a tehnologiei neclare, apartenenţa fluidă, natura şi poziţia problematică a scopurilor educaţionale trebuie să primească atenţia cuvenită în orice analiză privind organizarea şi managementul unei şcoli precum Oakfields (Bell, 1989: 146).

Modelele de ambiguitate: obiective, structură, mediu şi leadership

Obiective

Modelele de ambiguitate diferă de toate celelalte abordări prin faptul că pun accent pe natura problematică a *obiectivelor*. Celelalte teorii ar putea aşeza în centru instituţia, subunitatea sau individul, dar toate au la bază premisa că

scopurile sunt clare la fiecare dintre nivelurile menţionate. Trăsătura distinctă a perspectivei ambiguităţii constă în premisa că ţelurile nu sunt numai vagi şi neclare, ci şi un ghid de conduită neadecvat:

> Evenimentele nu sunt dominate de intenţii. Procesele şi rezultatele par să nu aibă o relaţie clară cu intenţia explicită a celor implicaţi (...) intenţia se pierde în fluxul problemelor, soluţiilor, oamenilor şi oportunităţilor de a alege, toate acestea fiind dependente de context (Cohen *et al.*, 1976: 37).

Teoreticienii ambiguităţii susţin că luarea deciziilor reprezintă mai mult o oportunitate de a descoperi scopurile şi mai puţin de a promova politicile fundamentate pe obiectivele existente. Situaţia particulară asociată alegerii acţionează ca un catalizator care îi ajută pe indivizi să-şi clarifice preferinţele: „Comportamentul uman legat de alegere este cel puţin în aceeaşi măsură un proces de descoperire a scopurilor şi un proces de acţiune pe baza acestora" (Cohen şi March, 1986: 220).

Hoyle şi Wallace (2007: 18-19) demonstrează că obiectivele organizaţionale adesea rezultă forţat din prescripţiile şi aşteptările externe. Acest fapt îi determină „pe directori şi pe profesori să-şi justifice munca în faţa instituţiilor reprezentative pentru a demonstra că întrunesc cerinţele acestora". Astfel, este necesar un proces de adaptare care poate fi văzut, în termeni generali, drept „conformare", „neconformare" sau „mediere", ceea ce i-ar putea face pe profesori să modifice scopurile generate din exterior pentru ca acestea să se plieze pe propriile valori profesionale.

Structura organizaţională

Modelele de ambiguitate consideră că *structura organizaţională* este problematică. Instituţiile sunt văzute ca agregate de subunităţi slab conectate, a căror structură poate fi atât ambiguă, cât şi supusă schimbării. În multe organizaţii cu profil educaţional şi cu certitudine în unităţile mari de învăţământ, politicile sunt definite mai curând de comisii, şi nu de indivizi. Diferitele comisii şi grupuri de lucru alcătuiesc structura organizaţiei.

Enderud (1980: 248) susţine că structura organizaţională poate fi supusă unei varietăţi de interpretări datorită ambiguităţii şi autonomiei subunităţilor din multe şcoli mari: „Ceea ce contează cu adevărat pentru modul în care structura formală influenţează procesele nu este felul în care «arată» structura formală, ci modul în care aceasta este utilizată". Enderud (1980) delimitează patru factori care influenţează interpretarea structurii:

1. De regulă, instituţiile împart responsabilităţile pe zone de decizie care sunt apoi alocate diferitelor grupuri sau indivizi. Un exemplu evident este distincţia dintre structurile academice şi cele de îngrijire din multe şcoli secundare. Chiar şi aşa, este posibil ca aceste zone de decizie să nu fie delimitate clar sau temele abordate de anumite zone s-ar putea suprapune. Progresul şcolar al unui elev, spre exemplu, ar putea fi afectat din motive personale sau familiale. „Rezultatul este că o decizie legată de situaţia acestui elev ar putea face obiectul unor zone tematice diferite. De asemenea, cercul persoanelor care trebuie să se ocupe de problemă este supus interpretării" (Enderud, 1980: 249).
2. Deciziile pot fi clasificate şi în alte moduri. Problemele ar putea fi majore sau de mică amploare, urgente sau de durată, de natură administrativă sau politică etc. Aceste distincţii oferă aceleaşi oportunităţi pentru diferite interpretări, în funcţie de alocarea tematică a acestora.
3. Regulile privind procesul de luare a deciziilor în cadrul structurii formale ar putea fi neclare. Alegerea regulilor pentru luarea deciziilor este supusă adesea unei interpretări ad-hoc. Adoptarea unei proceduri de votare, încercarea de a ajunge la un consens sau propunerea de a amâna o decizie pot fi impredictibile şi pot influenţa semnificativ rezultatul final.
4. Regulile ar putea fi eludate în anumite situaţii. Cele mai multe structuri organizaţionale au elemente destinate soluţionării situaţiilor de urgenţă sau conflictelor procedurale. În cazul anumitor evenimente, structura formală poate fi eludată, acolo unde participanţii sunt de acord cu astfel de practici (Enderud, 1980).

Modelele de ambiguitate descriu structurile ca fiind „hipoconectate" (Weick, 2001). Goldspink (2007: 40) porneşte de la acest termen pentru a discuta despre „cuplarea multidimensională" dintre numeroşii agenţi a căror activitate este legată de unităţile şcolare, fiecare dintre aceştia exercitându-şi rolul într-o manieră proprie.

O altă sursă de ambiguitate priveşte măsura *participării* la structura organizaţională. Anumiţi indivizi din cadrul instituţiei au dreptul să participe la luarea deciziilor prin apartenenţa la anumite comisii sau grupuri de lucru. Cohen, March şi Olsen (1976: 27) subliniază că apartenenţa la o comisie este doar punctul de plecare pentru participarea la luarea deciziilor: „Astfel de drepturi sunt necesare, dar nu suficiente pentru implicarea propriu-zisă în acest proces. Acestea pot fi considerate invitaţii la participare. Invitaţii care ar putea să nu fie acceptate".

O idee de bază a modelelor de ambiguitate este că participarea la luarea deciziilor este un proces fluid, deoarece membrii nu se folosesc suficient de drepturile din procesul de luare a deciziilor. O consecinţă a acestor ambiguităţi structurale este că deciziile se pot materializa doar acolo unde există suficienţi participanţi. Încercările de a lua decizii fără o participare suficientă ar putea eşua pe parcursul procesului. Studiul lui Lumby (2001 : 99) cu privire la şcolile postliceale sugerează că rolurile personalului ar putea fi chiar mai problematice decât structurile formale: „Chiar dacă locul oficial al oricărui rol în structură se schimbase sau nu, modul în care rolul era perceput de deţinătorul acestuia şi de ceilalţi se schimba continuu, existând probabilitatea să creeze ambiguitate, conflict sau supraîncărcare”.

Mediul extern

Mediul extern este o sursă de ambiguitate care contribuie la caracterul impredictibil al organizaţiilor. Unităţile de învăţământ beneficiază de continuitate doar atâta vreme cât pot răspunde necesităţilor clienţilor externi. Persoanele care îşi desfăşoară activitatea în astfel de instituţii trebuie să fie sensibile la mesajele transmise de grupuri şi de indivizi.

> Poate se impune recunoaşterea explicită a faptului că organizaţiile, inclusiv şcolile, îşi desfăşoară activitatea într-un mediu uneori complex şi instabil, asupra căruia exercită un control neînsemnat şi care este capabil să producă efecte ce pot străpunge până şi cele mai solide şi mai selective graniţe (...) multe dintre şcoli nu îşi pot permite să ignore presiunile exercitate de mediul extern (Bell, 1980: 186).

Dezvoltarea unei „economii de piaţă” pentru educaţie în multe ţări presupune că unităţile de învăţământ trebuie să fie tot mai sensibile la solicitările clienţilor şi ale potenţialilor clienţi. Instituţiile care nu reuşesc să răspundă cerinţelor mediului în care funcţionează ar putea fi taxate prin comasare sau prin închidere. Încetarea activităţii anumitor şcoli ca urmare a scăderii efectivelor de elevi poate fi considerată un eşec în a satisface nevoile pieţei. Închiderea este adesea precedată de o perioadă de declin în care părinţii aleg să-şi înscrie copiii la alte şcoli, considerate mai potrivite. O modalitate de a evalua aceste evenimente constă în a vedea lipsa de popularitate a unor şcoli drept un produs al incapacităţii acestora de a interpreta dorinţele comunităţii.

În ciuda mediului complex generat de descentralizare, politicile guvernamentale rămân cea mai puternică influenţă asupra activităţii şcolare şi a procesului de luare a deciziilor în cadrul acestora. În Anglia, de exemplu, guvernul exercită

o putere considerabilă asupra şcolilor prin curriculumul naţional, a cărui implementare este supravegheată printr-un regim strict de inspecţie, prin „strategii naţionale" pentru literaţie şi numeraţie, precum şi printr-o cultură bine definită a stabilirii obiectivelor. Relaţia paradoxală „nepermisivă-relaxată" dintre şcoli şi guvern poate fi interpretată ca reprezentând dorinţa de a le permite liderilor şcolilor să decidă singuri *cum* să implementeze politicile stabilite la nivel central, dar nu şi *dacă* să facă acest lucru.

Aceste incertitudini externe interacţionează cu alte aspecte impredictibile ale organizaţiilor şi creează un tipar confuz, îndepărtat de imaginea clară, directă asociată modelelor formale. Un mediu turbulent se asociază cu ambiguităţile interne, ceea ce poate însemna că managementul educaţional este adesea o activitate supusă hazardului şi iraţionalului, după cum sugerează studiul lui Gunter (1997) cu privire la managementul „Jurasic" : „Viitorul este mai curând creat de răspunsul sensibil la fluctuaţiile mediului decât de instalarea proactivă şi sistematică de noi structuri şi sarcini de lucru" (*ibid.* : 95).

Leadership

Într-un climat de ambiguitate, noţiunea clasică de *leadership* suferă modificări. Caracteristicile impredictibile ale organizaţiilor haotic structurate le creează dificultăţi liderilor şi sugerează o abordare diferită a managementului unităţilor de învăţământ. Potrivit lui Cohen şi March (1986 : 195-203), liderii se confruntă cu patru tipuri fundamentale de ambiguităţi :

1. Există o ambiguitate a *scopului*, deoarece scopurile organizaţiei sunt neclare. Este dificilă delimitarea unui grup de scopuri coerente care să fie susţinute de toţi membrii unei instituţii. În plus, extragerea scopurilor din activităţile desfăşurate ar putea fi imposibilă. Dacă nu există scopuri clare, liderii au o bază neadecvată pentru evaluarea acţiunilor şi a realizărilor instituţiei.
2. Există o ambiguitate a *puterii*, deoarece o evaluare clară a puterii liderilor este dificil de realizat. Directorii deţin o autoritate ce derivă din funcţia lor de lideri formali ai instituţiilor. Cu toate acestea, într-un mediu imprevizibil, autoritatea formală este un ghid incert pentru puterea liderilor. Deciziile decurg dintr-un proces complex de interacţiune. Liderii sunt participanţi la proces, dar „soluţiile" propuse de aceştia ar putea să nu se impună drept rezultate dezirabile ale organizaţiei.
3. Există şi o ambiguitate a *experienţei*, deoarece, în condiţii de incertitudine, liderilor le-ar putea lipsi capacitatea de a învăţa din consecinţele acţiunilor

lor. Într-o situaţie concretă, liderii aleg dintr-o varietate de alternative şi evaluează rezultatele prin raportare la scopurile instituţiei. Această evaluare furnizează ulterior o bază de acţiune în situaţii similare. În condiţii de ambiguitate însă, rezultatele depind de factori care nu mai ţin de comportamentul liderilor. Au loc schimbări externe care distorsionează situaţia, astfel încât experienţa devine un ghid nesigur pentru acţiunile viitoare.
4. Există de asemenea o ambiguitate a *succesului*, deoarece măsurarea rezultatelor liderilor este dificilă. Directorii sunt de obicei numiţi pe aceste posturi după o carieră de succes ca profesori sau ca personal de conducere de nivel mediu. Aceştia s-au obişnuit cu succesul. Totuşi, ambiguităţile legate de scop, putere şi experienţă le creează dificultăţi liderilor în a distinge între succes şi eşec.

Cohen şi March (1986) fac referire la problemele întâmpinate de liderii puşi în faţa acestor incertitudini:

> Aceste ambiguităţi sunt fundamentale (...) deoarece afectează însăşi esenţa interpretărilor comune ale ideii de leadership. Când scopul este ambiguu, teoriile obişnuite ale luării deciziilor şi ale informaţiilor devin problematice. Când experienţa este ambiguă, teoriile obişnuite ale învăţării şi adaptării devin problematice. Când succesul este ambiguu, teoriile obişnuite ale motivaţiei şi plăcerii personale devin problematice (*ibid.*: 195).

Aceste trăsături ambigue implică faptul că liderii nu pot controla instituţia în maniera sugerată de modelele formale. Mai curând, aceştia devin facilitatori ai unui proces complex de luare a deciziilor prin construirea unui cadru în care problemele pot fi discutate, membrii se pot implica, iar soluţiile pot fi expuse.

Două strategii alternative de leadership sunt reprezentative pentru condiţiile ambiguităţii. Una dintre acestea presupune un rol participativ pentru ca liderii să-şi sporească influenţa asupra politicilor. Cohen şi March (1986) şi March (1982) sugerează următoarele abordări ale managementului incertitudinii:

1. Liderii ar trebui să fie pregătiţi să dedice *timp* procesului de luare a deciziilor. Asumându-şi răspunderea de a se implica total, probabil că liderii vor fi prezenţi atunci când problemele se rezolvă în cele din urmă şi vor avea oportunitatea de a influenţa decizia.
2. Liderii ar trebui să fie pregătiţi să *insiste* asupra acelor propuneri care iniţial nu sunt agreate de grupurile din cadrul instituţiei. Există probabilitatea ca problemele să iasă la suprafaţă pe parcursul unor întâlniri, iar receptarea

negativă din cadrul unei întâlniri se poate schimba când participanţii sunt diferiţi.

3. Liderii ar trebui să faciliteze *participarea oponenţilor* faţă de propunerile sale. Participanţii ocazionali ar putea avea aspiraţii care nu au legătură cu realitatea. Implicarea directă în luarea deciziilor îi face pe membri să conştientizeze ramificaţiile diverselor cursuri de acţiune. Includerea oponenţilor în anumite discuţii ar putea duce la modificarea sau la retragerea unor alternative şi ar putea permite planurilor înaintate de lideri să se dezvolte.
4. Liderii ar trebui să *supraîncarce sistemul* cu idei pentru a asigura succesul pentru o parte dintre iniţiative. Când organizaţia trebuie să facă faţă unui aflux de probleme, probabil că unele propuneri vor fi acceptate, chiar dacă altele se pierd pe drum.

Aceste tactici ar putea părea cinice şi sunt într-o anumită măsură similare nodelelor politice discutate în capitolul 5. Strategia alternativă este ca liderii ă abandoneze ideea implicării directe în procesul de luare a deciziilor şi să e concentreze asupra problemelor structurale şi de personal. Atenţia acordată tructurii formale le permite liderilor să influenţeze cadrul luării deciziilor.)eciziile privind locul în care problemele trebuie discutate au efect asupra ezultatelor acestor discuţii.

Cea de-a doua strategie le cere liderilor să fie de asemenea atenţi la electarea şi implicarea personalului. Dacă directorii implică profesori care le npărtăşesc filozofia educaţională, atunci creşte probabilitatea ca soluţiile greate de lideri să se transforme în politici ale unităţii de învăţământ. Aspectele tructurale şi de personal ale managementului se pot suprapune. Directorii ar utea încuraja personalul afiliat ideologic să se alăture unor comisii şi grupuri e lucru pentru a creşte şansele de obţinere a unor rezultate favorabile.

Ambele strategii sugerează că liderii expuşi unor situaţii de ambiguitate ar ebui să abordeze lucrurile cu discreţie, şi nu prin proclamarea făţişă a iferitelor politici. Această abordare ar putea fi potrivită în perioade de nbiguitate ridicată, dar tensiunile inerente din organizaţiile turbulente ar ıtea constitui o puternică sursă de stres pentru directorii care ar trebui să əsoarbă aceste presiuni, atât pentru a facilita dezvoltarea instituţiei, cât şi ɛntru a-şi asigura menţinerea în funcţie şi dezvoltarea personală.

Cea mai potrivită abordare pentru condiţiile de turbulenţă este modelul rcumstanţial.

Leadershipul circumstanţial

Modelele de leadership analizate în capitolele anterioare sunt toate parţiale. Acestea oferă perspective valide şi de ajutor într-un anumit aspect al leadershipului. Unele au în vedere procesul prin care este exercitată influenţa, în timp ce altele subliniază unul sau mai multe dimensiuni ale domeniului. Majoritatea dintre acestea sunt normative şi se bucură de sprijinul neobosit al adepţilor lor. Niciunul dintre aceste modele nu oferă o imagine completă a leadershipului şcolar. Aşa cum observă Lambert (1995: 7), nu există „un singur cel mai bun tip".

Modelul circumstanţial oferă o abordare alternativă, recunoscând natura diversă a contextelor şcolare şi avantajul adaptării stilurilor de leadership la anumite situaţii, prin contrast cu abordarea de tipul „aceeaşi măsură se potriveşte tuturor":

> Această abordare porneşte de la premisa că cel mai important este modul în care liderii răspund la circumstanţele sau la problemele organizaţionale unice (...) [că] există mari variaţii în contextele leadershipului şi că, pentru eficienţă, aceste contexte solicită răspunsuri de leadership diferite (...). Indivizii asociaţi leadershipului, de regulă cei aflaţi în poziţii formale de autoritate, sunt capabili să stăpânească un vast repertoriu de practici de leadership. Influenţa lor va depinde în mare măsură de măiestria cu care le folosesc (Leithwood *et al.*, 1999: 15).

Yukl (2002: 234) adaugă că „rolul managerului este prea complex şi imprevizibil pentru a se baza pe un set de răspunsuri standard la evenimente. Liderii eficienţi analizează constant situaţiile şi evaluează modul în care îşi pot adapta comportamentul la acestea". Hoyle şi Wallace (2005: 189) duc mai departe această discuţie, afirmând că tipul de lider care probabil va avea succes va depinde de situaţiile particulare în care se va afla şcoala. „Unele şcoli sunt într-o situaţie atât de dificilă, încât doar o formă de leadership eroic «le mai poate salva» (...). Dar pentru multe şcoli (...) leadershipul eficient este (...) marcat de lungul drum spre îmbunătăţire." După cum sugerează Vanderhaar, Munoz şi Rodosky (2007), leadershipul este modelat de context.

„Pluralismul conceptual" al lui Bolman şi Deal (1991) este similar leadershipului de circumstanţă. O abordare eclectică este necesară acolo unde liderii îşi adaptează stilul la contextul în care îşi desfăşoară activitatea. Leadershipul impune diagnoza eficientă a problemelor, urmată de adoptarea celui mai potrivit răspuns la problemă sau situaţie (Morgan, 1997). Această abordare reflexivă este importantă mai ales în perioadele dificile, când liderii trebuie să evalueze cu atenţie situaţia şi să ofere răspunsul potrivit în loc să se bazeze pe un model standard de leadership.

Limitările modelelor de ambiguitate

Modelele de ambiguitate adaugă dimensiuni importante teoriei managementului educaţional. Conceptele de scopuri problematice, tehnologie incertă şi participare fluidă reprezintă contribuţii semnificative la analiza organizaţională. Cele mai multe unităţi de învăţământ au aceste caracteristici într-o mai mare sau mai mică măsură, astfel încât modelele de ambiguitate ar trebui considerate în primul rând abordări analitice sau descriptive, şi nu teorii normative. Acestea susţin că reflectă realitatea fără a sugera că organizaţiile *ar trebui* să funcţioneze ca structuri haotice.

Lipsa de orientare a politicilor educaţionale din Anglia şi din alte ţări în secolul XXI tinde să legitimeze teoriile ambiguităţii. Ritmul rapid al schimbărilor în curriculum, aşteptările tot mai mari ale autorităţilor din partea unităţilor de învăţământ şi natura imprevizibilă a finanţării educaţiei conduc la multiple incertitudini ce pot fi explicate adecvat doar prin prisma cadrului ambiguităţii. În mod similar, analiza lui Sapre (2002) cu privire la reforma educaţională din India se referă la eşecul constant al reformelor de sus în jos, în mare parte acesta fiind un rezultat al ambiguităţii: „Nereuşita repetată a iniţiativelor de reformă este neliniştitoare pentru practicieni şi elevi. Cei care propun aceste demersuri au nevoie de o cunoaştere profundă a dinamicii schimbării, a ceea ce poate să sprijine sau nu reforma" (*ibid.*: 106).

Modelul ambiguităţii pare să fie tot mai plauzibil, însă are patru puncte slabe majore:

1. Este dificilă plasarea perspectivelor ambiguităţii lângă structurile şi procesele obişnuite ale unităţilor de învăţământ. Participanţii pot decide să intre în sau să rămână în afara situaţiilor ce impun luarea deciziilor, însă cadrul politicilor nu este afectat şi are o influenţă constantă asupra rezultatelor discuţiilor. Anumite scopuri ar putea fi neclare, însă profesorii înţeleg şi acceptă de regulă obiectivele generale ale educaţiei.
2. Modelele de ambiguitate exagerează gradul de incertitudine din instituţiile de educaţie. Unităţile de învăţământ au un număr de caracteristici imprevizibile care servesc la clarificarea responsabilităţilor membrilor acestora. Aşteptarea este ca studenţii, elevii şi personalul să se comporte conform regulilor şi procedurilor standard. Orarul reglementează localizarea şi mişcările tuturor participanţilor. Există de obicei documente care proiectează activitatea elevilor şi a profesorilor. Personalul este conştient de distribuirea responsabilităţilor, profesorii răspunzând în faţa directorilor care, la rândul lor, răspund în faţa reprezentanţilor ministerului, cum este şi situaţia unităţilor

cu management autonom, pe scara ierarhică superioară adăugându-se, pentru acestea, furnizorii de fonduri.
Caracterul previzibil al unităţilor de învăţământ este confirmat de socializarea profesională ce are loc pe parcursul formării profesionale a cadrelor didactice. Profesorii asimilează modelele de comportament aşteptate şi le reproduc în viaţa profesională. Socializarea serveşte aşadar la reducerea nesiguranţei şi a imprevizibilităţii în educaţie. Unităţile de învăţământ sunt totuşi mai stabile şi mai previzibile decât sugerează perspectiva ambiguităţii.
3. Modelele de ambiguitate sunt mai puţin potrivite pentru organizaţiile stabile sau pentru orice instituţie aflată într-o stare de echilibru. Gradul de predictibilitate din şcoli depinde de natura relaţiei cu mediul extern. Acolo unde instituţiile reuşesc să îşi menţină limitele oarecum etanşe, acestea pot exercita un control puternic asupra propriilor procese. Şcolile extrem de solicitate, spre exemplu, s-ar putea baza pe propria popularitate pentru a-şi proteja activităţile de presiunile externe.
4. Modelele de ambiguitate oferă puţine îndrumări practice liderilor instituţiilor de educaţie. În timp ce modelele formale accentuează rolul directorului în elaborarea politicilor, iar modelele colegiale subliniază importanţa lucrului în echipă, modelele de ambiguitate nu pot oferi nimic mai concret decât leadershipul circumstanţial.

Cohen şi March (1986 : 91) admit că modelul coşului de gunoi are limitări, în acelaşi timp susţinându-i importanţa pentru multe organizaţii : „Recunoaştem că niciun sistem real nu poate fi caracterizat astfel. Cu toate acestea, organizaţiile simulate manifestă un comportament pe care îl întâlnim uneori în aproape toate organizaţiile şi în mod frecvent în unele".

Concluzie: ambiguitate sau raţionalitate?

Modelele de ambiguitate aduc o contribuţie valoroasă la teoria managementului şi leadershipului educaţional. Importanţa acordată imprevizibilităţii organizaţiilor este o replică semnificativă la ideea că problemele pot fi rezolvate printr-un proces raţional. Ideea că liderii optează pentru cele mai bune soluţii dintr-o gamă de alternative depinde în mod critic de abilitatea acestora de a prevedea consecinţele unei anumite acţiuni. Edificiul modelelor formale este afectat prin acceptarea ideii că anumite condiţii din unităţile de învăţământ ar putea fi mult prea incerte pentru a permite alegerea în cunoştinţă de cauză a unei soluţii dintre alternative.

În realitate însă, instituţiile de educaţie operează într-un amestec de procese raţionale şi ambigue. Cu cât sunt mai imprevizibile mediul intern şi extern, cu atât mai aplicabilă este metafora ambiguităţii. După cum afirmă Hoyle şi Wallace (2005 : 60), există limitări ale raţionalităţii procesului de implementare „ca urmare a unor ambiguităţi cognitive, logice, fenomenologice şi de control".

Planificarea dezvoltării, puternic susţinută în Anglia în anii 1990, oferă un element raţional managementului unităţilor de învăţământ, deşi studiile lui Bennett şi al colaboratorilor săi (2000) demonstrează limitările sale într-un climat de ambiguitate şi schimbare. Wallace (1991 : 182), spre exemplu, scoate în evidenţă faptul că şcolile au un plan ce trebuie pus în practică într-un climat de incertitudine. „Natura multor inovaţii externe poate fi supusă schimbării în mod imprevizibil. În acest context mai degrabă frenetic şi extrem de ambiguu trebuie să aibă loc planificarea."

Modelul de ambiguitate are multe de oferit, însă trebuie evaluat alături de perspectiva formală şi de alte teorii ale managementului educaţional. Singur, nu este suficient de cuprinzător pentru a explica modelele de comportament şi evenimentele din educaţie. Relevanţa sa este exagerată de adepţi, însă oferă, într-adevăr, perspective valoroase asupra managementului şcolilor şi colegiilor.

Bibliografie

Bell, L. (1980), „The school as an organisation: a re-appraisal", *British Journal of Sociology of Education*, 1 (2): 183-192.

Bell, L. (1989), „Ambiguity models and secondary schools: a case study", în T. Bush (ed.), *Managing Education: Theory and Practice*, Buckingham: Open University Press.

Bennett, N., Crawford, M., Levačić, R., Glover, D., şi Earley, P. (2000), „The reality of school development planning in the effective primary school: technicist or guiding plan?", *School Leadership and Management*, 20 (3): 333-351.

Bolman, L., şi Deal, T. (1991), *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bush, T. (2000), „Management styles: impact on finance and resources", în M. Coleman şi L. Anderson (eds.), *Managing Finance and Resources in Education*, Londra: Paul Chapman Publishing.

Bush, T. (2002), *Middle Level Leaders' „Think Piece"*, Nottingham: NCSL.

Bush, T. (2003), „Theory and practice in educational management", în T. Bush, M. Coleman şi M. Thurlow (eds.), *Leadership and Strategic Management in South African Schools*, Londra: Commonwealth Secretariat.

Cohen, M.D., şi March, J.G. (1986), *Leadership and Ambiguity: The American College President*, Boston, MA: Harvard Business School Press (ediţia I, 1974, McGraw-Hill, New York).

Cohen, M.D., March, J.G., şi Olsen, J.P. (1976), „People, problems, solutions and the ambiguity of relevance”, în J.G. March şi J.P. Olsen (eds.), *Ambiguity and Choice in Organisations*, Bergen: Universitetsforlaget.

Enderud, H. (1980), „Administrative leadership in organised anarchies”, *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 4 (3): 235-253.

Gleeson, D., şi Shain, F. (1999), „Managing ambiguity: between markets and managerialism – a case study of «middle» managers in further education”, *Sociological Review*, 47 (3): 461-491.

Goldspink, C. (2007), „Rethinking educational reform: a loosely-coupled and complex systems perspective”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (1): 27-50.

Gunter, H. (1997), *Rethinking Education: The Consequences of Jurassic Management*, Londra: Cassell.

Hoyle, E., şi Wallace, M. (2005), *Educational Leadership: Ambiguity, Professionals and Managerialism*, Londra: Sage.

Hoyle, E., şi Wallace, M. (2007), „Educational reform: an ironic perspective”, *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (1): 9-25.

Lambert, L. (1995), „New directions in the preparation of educational leaders”, *Thrust for Educational Leadership*, 24 (5): 6-10.

Leithwood, K., Jantzi, D., şi Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham: Open University Press.

Lumby, J. (2001), *Managing Further Education Colleges: Learning Enterprises*, Londra: Paul Chapman Publishing.

Levačić, R. (1995), *Local Management of Schools: Analysis and Practice*, Buckingham: Open University Press.

March, J.G. (1982), „Theories of choice and making decisions”, *Society*, 20 (1). Copyright © by Transaction Inc. Published by permission of Transaction Inc.

March, J.G., şi Olsen, J.P. (1976), „Organisational choice under ambiguity”, în J.G. March şi J.P. Olsen (eds.), *Ambiguity and Choice in Organisations*, Bergen: Universitetsforlaget.

Morgan, G. (1997), *Images of Organisation*, Newbury Park, CA: Sage.

Morrison, K. (2002), *School Leadership and Complexity Theory*, Londra: Routledge-Falmer.

Noble, T., şi Pym, B. (1970), „Collegial authority and the receding locus of power”, *British Journal of Sociology*, 21: 431-445.

Orton, J., şi Weick, K. (1990), „Loosely coupled systems: a reconceptualization”, *Academy of Management Review*, 15 (2): 203-223.

Sapre, P. (2002), „Realizing the potential of educational management in India”, *Educational Management and Administration*, 30 (1): 101-108.

Vanderhaar, J., Munoz, M., şi Rodosky, R. (2007), „Leadership as accountability for learning: the effects of school poverty, teacher experience, previous achievement and principal preparation programs on student achievement", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 19 (1): 17-32.

Wallace, M. (1991), „Flexible planning: a key to the management of multiple innovations", *Educational Management and Administration*, 19 (3): 180-192.

Weick, K.E. (1976), „Educational organisations as loosely coupled systems", *Administrative Science Quarterly*, 21 (1): 1-19.

Weick, K.E. (2001), *Making Sense of the Organisation*, Oxford: Blackwell.

Yukl, G.A. (2002), *Leadership in Organizations*, ediţia a V-a, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Capitolul 8

Modelele culturale

Ce înţelegem prin cultură?

Modelele culturale evidenţiază aspectele informale ale organizaţiilor şi mai puţin elementele oficiale. Sunt axate pe valori, convingeri şi norme ale indivizilor din organizaţie, precum şi pe modul în care aceste percepţii individuale se contopesc în sensuri organizaţionale împărtăşite de toţi. Modelele culturale se manifestă prin simboluri şi ritualuri, nu prin structura formală a organizaţiei. Definiţia de mai jos surprinde principalele elemente ale acestor abordări.

> Conform modelelor culturale, convingerile, valorile şi ideologia reprezintă nucleul organizaţiilor. Indivizii susţin anumite idei şi valori care le influenţează atât propriul comportament, cât şi modul în care evaluează conduita celorlalţi membri. Aceste norme devin tradiţii împărtăşite care sunt comunicate în cadrul grupului şi întărite prin simboluri şi ritualuri.

Modelele culturale au devenit tot mai importante pentru educaţie de la publicarea primei ediţii a acestui volum, în 1986. Walker (2010 : 176), spre exemplu, afirmă că „interesul pentru construirea unor culturi [ale învăţării] a crescut semnificativ în ultimul deceniu". Harris (1992) afirmă că, pentru teoreticienii educaţiei, cultura are un rol fundamental :

> Teoreticienii susţin că administraţia educaţională are doar o componentă de management tehnic, însă aceasta ţine, în principal, de cultura organizaţiei. Această cultură include ritualurile care au loc (sau ar trebui să aibă loc) în cadrul organizaţiei (...). Sunt consideraţi a fi manageri educaţionali (...) cei care sunt capabili să contureze ritualul instituţiilor de educaţie (*ibid.* : 4).

Acest citat demonstrează că rolul culturii ar putea fi atât operaţional, cât şi normativ („au loc sau ar trebui să aibă loc"), precum şi că liderii au un rol esenţial în influenţarea culturii.

Interesul tot mai ridicat pentru cultură ca element al managementului unităţilor de învăţământ ar putea fi perceput ca un alt exemplu de critică a modelelor formale. Importanţa acordată de acestea aspectelor tehnice ale instituţiei pare să fie neadecvat pentru instituţiile de educaţie cu aspiraţii spre excelenţă. Rolul semnificativ acordat lumii intangibile a valorilor şi atitudinilor este o alternativă utilă pentru abordările birocratice şi ajută la conturarea unui profil mai echilibrat al şcolilor.

Importanţa tot mai mare a modelelor culturale derivă parţial din dorinţa de a înţelege şi de a opera mai eficient în cadrul acestui domeniu informal de valori şi convingeri ale profesorilor şi ale celorlalţi membri ai organizaţiei. Atât Morgan (1997), cât şi O'Neill (1994) evidenţiază importanţa tot mai mare a factorilor culturali în management. Cel de-al doilea autor documentează apariţia „etichetelor" culturale şi explică de ce acestea au devenit mai pregnante în anii 1990:

> Folosirea tot mai frecventă a acestor descriptori culturali în literatura managementului educaţional este importantă pentru că reflectă nevoia organizaţiilor educaţionale de a articula în moduri tangibile valori adânc înrădăcinate şi împărtăşite, răspunzând astfel mai eficient imperativelor noi, incerte şi potenţial ameninţătoare. Prin urmare, organizaţiile articulează valori pentru a da formă şi sens activităţii membrilor lor, în absenţa unor structuri şi relaţii organizaţionale vizibile şi concrete. În acest sens, analiza şi influenţa culturii organizaţionale devin instrumente esenţiale de management atâta vreme cât se au în vedere dezvoltarea şi eficienţa organizaţiei (O'Neill, 1994: 116).

Beare, Caldwell şi Millikan (1989) susţin că elementul cultural are rolul de a defini trăsăturile unice ale organizaţiilor individuale:

> Tot mai mulţi (...) autori (...) au adoptat termenul „cultură" pentru a defini acea unicitate socială şi fenomenologică a unei anumite comunităţi organizaţionale (...) Am ajuns în punctul în care recunoaştem public că unicitatea este o virtute, că valorile sunt importante şi că ar trebui susţinute (*ibid.*: 173).

Tendinţa internaţională spre descentralizare şi autonomie întăreşte ideea că unităţile de învăţământ sunt entităţi unice. Caldwell şi Spinks (1992: 74) afirmă că există „o cultură a autonomiei". Componentele esenţiale ale acestei culturi sunt *împuternicirea* liderilor şi acceptarea *responsabilităţii*.

Cultura socială

Cea mai mare parte a literaturii legate de componenta culturală a educaţiei are în vedere cultura organizaţională, adusă în prim-plan în acest capitol. Există de asemenea şi o literatură emergentă ce aşază în centrul preocupărilor sale tema mai largă a culturii sociale şi naţionale. Conform observaţiilor lui Walker (2010: 178), „văzută global, cultura poate fi transpusă peste naţiuni, societăţi, religii şi grupuri etnice”.

Bottery (2004: 36) atrage atenţia asupra „globalizării culturale”, în care standardizarea rezultă din adoptarea nemijlocită a normelor internaţionale, de obicei occidentale, fără ca nevoile specifice ale societăţii sau ale şcolii să fie evaluate atent. Având în vedere globalizarea educaţiei, diversele aspecte ale culturii sociale devin tot mai pronunţate. Walker şi Dimmock (2002: 1) fac referire la contextul individual şi subliniază nevoia de a evita „paradigmele decontextualizate” în demersul de cercetare şi analiză a sistemelor şi instituţiilor de educaţie:

> Domeniul leadershipului şi managementului educaţional s-a dezvoltat de-a lungul unor linii etnocentrice, fiind dominat simţitor de paradigmele şi teoriile anglo-americane (...). Frecvent (...) se afirmă că ceea ce funcţionează într-o parte a lumii implicit se poate aplica oriunde. Este clar că un factor-cheie care lipseşte din dezbaterile pe marginea administraţiei şi leadershipului educaţional este contextul (...) contextul este reprezentat de cultura socială şi de influenţa sa mediatoare asupra teoriei, politicii şi practicii (Walker şi Dimmock, 2002: 2).

Walker şi Dimmock nu sunt singurii care atrag atenţia asupra aspectelor legate de context. Crossley şi Broadfoot (1992: 100) afirmă că „politicile şi practicile nu pot fi transferate întocmai de la o cultură la alta, deoarece medierea diferitelor contexte culturale poate remodela accentele acesteia din urmă”, în timp ce Bush, Qiang şi Fang (1998: 137) evidenţiază că „toate teoriile şi interpretările practicii trebuie să fie «ancorate» în contextul specific (...) înainte de a putea fi considerate utile”. Southworth (2005: 77) susţine că leadershipul educaţional este contextualizat deoarece „locul în care te afli îşi spune cuvântul cu privire la ceea ce eşti ca lider”.

Dimmock şi Walker (2002) acordă o atenţie deosebită acestor probleme şi trasează o distincţie utilă între cultura socială şi cea organizaţională:

> Culturile sociale diferă mai ales la nivelul valorilor fundamentale, în timp ce culturile organizaţionale se diferenţiază mai ales pe palierul mai superficial al practicilor, reflectate în recunoaşterea anumitor simboluri, eroi şi ritualuri. Acest lucru permite culturilor organizaţionale să fie gestionate şi schimbate în mod

deliberat, în timp ce culturile sociale şi cele naţionale sunt mai durabile, schimbările pe care le suferă se produc treptat, pe parcursul unei perioade mai mari de timp. Liderii educaţionali influenţează şi, la rândul lor, sunt influenţaţi de cultura organizaţională. Cultura socială, pe de altă parte, este un dat, fiind poziţionată în afara sferei de influenţă a liderului educaţional individual (*ibid.* : 71).

Dimmock şi Walker (2002) identifică şapte „dimensiuni" ale culturii sociale, fiecare dintre acestea fiind exprimată ca un continuum :

1. *Putere distribuită/putere concentrată*. Puterea este fie distribuită egal între diferitele niveluri ale unei culturi, fie are un caracter mai concentrat.
2. *Orientată spre grup/orientată spre sine*. Oamenii din culturile orientate spre sine se autopercep ca fiind mai independenţi. În culturile orientate spre grup, legăturile dintre oameni sunt puternice, relaţiile sunt bine structurate, iar nevoile individuale se subsumează nevoilor colectivităţii.
3. *Constructivism/agresivitate*. Culturile bazate pe agresivitate pun accentul pe succes, pe competiţie, iar conflictele sunt rezolvate prin exercitarea puterii şi prin asertivitate. Prin contrast, culturile constructive sunt preocupate de cultivarea relaţiilor, a solidarităţii, a rezolvării conflictelor prin compromis şi negociere.
4. *Proactivism/fatalism*. Această dimensiune reflectă atitudinea proactivă prin care „putem schimba lucrurile" în unele culturi, precum şi atitudinea din altele, de acceptare a lucrurilor aşa cum sunt – o atitudine fatalistă.
5. *Generativă/replicativă*. Unele culturi par mai predispuse spre inovare, spre generarea unor idei şi metode noi, în timp ce alte culturi par a fi înclinate spre replicarea sau adoptarea ideilor şi abordărilor altora.
6. *Relaţii limitate/relaţii holistice*. În culturile orientate spre relaţii limitate, interacţiunile şi relaţiile par a fi determinate de reguli explicite care se aplică tuturor. În culturile holistice se acordă atenţie preponderent obligaţiilor ce derivă dintr-o relaţie, care poate fi de rudenie, subordonare sau prietenie, spre exemplu, şi mai puţin regulilor aplicate imparţial.
7. *Influenţa masculină/influenţa feminină*. Unele societăţi perpetuează dominaţia masculină în luarea deciziilor politice, economice şi profesionale. În altele, femeile au ajuns să joace un rol important. (Adaptare din Dimmock şi Walker, 2002 : 74-76.)

Acest model poate fi aplicat sistemelor de educaţie din diferite ţări. Studiul lui Bush şi Qiang (2000) arată că cele mai multe dintre aceste dimensiuni sunt relevante pentru sistemul de educaţie din China :

- *Puterea este concentrată* în mâinile unui număr limitat de lideri. „Într-un sistem eminamente birocratic, autoritatea directorului rezultă din însăşi natura funcţiei pe care o deţine (...). China ar putea fi considerată arhetipul societăţii în care puterea este concentrată” (*ibid.* : 60).
- Cultura chineză este *orientată spre grup*. „Beneficiile colectivităţii sunt considerate mai importante decât nevoile individuale” (*ibid.* : 61).
- Cultura chineză pune mai mult accent pe *constructivism* decât pe agresivitate. „Confucianismul promovează modestia şi încurajează cooperarea, aducând în prim-plan relaţiile dintre oameni. Scopul educaţiei este de a modela armonios fiecare individ, pregătindu-l astfel pentru integrarea cu succes în societate” (*ibid.* : 62).
- *Leadershipul patriarhal* domină educaţia, afacerile, guvernul şi însuşi Partidul Comunist. Nu există nicio femeie la conducerea celor 89 de şcoli secundare din provincia Shaanxi. Coleman, Qiang şi Li (1998 : 144) atribuie astfel de inegalităţi dominaţiei continue a patriarhatului.

Rezultate similare are şi studiul realizat în Thailanda de Hallinger şi Kantamara (2000). Autorii demonstrează că Thailanda este o cultură cu o putere concentrată şi valori colectiviste, replicativă, şi nu generativă, orientată spre construirea relaţiilor în comunităţile locale.

Cultura socială este un aspect important al contextului în care trebuie să lucreze liderii şcolilor. Totodată, aceştia trebuie să aibă în vedere cultura organizaţională, care le oferă un cadru de acţiune imediat pentru leadership. Directorii şi nu numai pot modela cultura, însă în egală măsură sunt influenţaţi de aceasta. Vom analiza în cele ce urmează trăsăturile principale ale culturii organizaţionale.

Caracteristicile principale ale culturii organizaţionale

La baza culturii organizaţionale se află următoarele trăsături :

1. Are în vedere *valorile şi convingerile* membrilor organizaţiilor. Aceste valori dau tonul comportamentului şi atitudinilor indivizilor din unităţile de învăţământ, dar acestea nu sunt întotdeauna explicite. Presupusa existenţă a unor valori „împărtăşite” se reflectă în cea mai mare parte a literaturii ce abordează domeniul cultural. Potrivit lui Mitchell şi Willower (1992 : 6), cultura este „modul de viaţă al unei colectivităţi (sau organizaţii) date, reflectată mai ales în valori, norme, simboluri şi tradiţii împărtăşite”.

Împărtăşirea valorilor şi convingerilor este o cale prin care modelele culturale s-ar putea distinge de perspectiva modelelor subiective. Dacă Greenfield (1991) şi alţi teoreticieni ai subiectivismului pun accent pe valorile individuale, modelul cultural propune ideea unei culturi unice sau dominante în cadrul organizaţiilor. Acest lucru nu înseamnă neapărat că valorile individuale sunt întotdeauna în armonie una cu alta. Morgan (1997 : 137) sugerează că „ar putea exista sisteme de valori diferite şi concurente care creează mai degrabă un mozaic de realităţi organizaţionale, şi nu o cultură corporatistă uniformă".

Există o probabilitate mai mare ca organizaţiile de mari dimensiuni, mai ales, să încorporeze mai multe culturi. „Din experienţa pe care o avem cu organizaţiile mari, putem afirma că, de la o anumită dimensiune a acestora, variaţiile dintre subgrupuri sunt substanţiale (...) orice unitate socială va produce subunităţi care vor da naştere unor subculturi, ca proces normal al evoluţiei" (Schein, 1997 : 14).

La nivelul educaţiei, existenţa unei subculturi ar putea fi identificată în cadrul organizaţiilor mari, cum sunt universităţile şi colegiile, dar şi în învăţământul primar. Fullan şi Hargreaves (1992) susţin că unele şcoli dezvoltă o cultură „balcanică" alcătuită din grupuri separate, uneori concurente :

> Profesorii din culturile balcanizate se declară loiali faţă de şi îşi leagă identitatea de anumite grupuri din rândul colegilor lor. De obicei, aceştia sunt colegi alături de care lucrează mai mult, îşi petrec mai mult timp, cu care socializează mai mult. Existenţa unor astfel de grupuri în şcoli adesea reflectă şi întăreşte existenţa unor perspective foarte diferite asupra învăţării, asupra stilului de predare, a disciplinei şi curriculumului (*ibid.* : 71-72).

2. Cultura organizaţională aduce în prim-plan dezvoltarea unor *norme şi sensuri împărtăşite*. Premisa este că interacţiunea dintre membrii organizaţiei sau dintre subgrupurile sale determină în cele din urmă naşterea unor norme de conduită care devin treptat trăsături culturale ale unităţii de învăţământ. „Natura unei culturi stă în normele sale sociale şi în tradiţii, iar dacă aderi la aceste reguli de comportament, vei putea construi o realitate socială adecvată" (Morgan, 1997 : 139). Walker (2010 : 178) adaugă că aceste „premise fundamentale" încorporează „mecanismul «invizibil» al şcolilor, alcătuit din convingeri intrinsece, luate ca atare".

   Aceste norme de grup permit uneori dezvoltarea unei monoculturi în şcoală, cu sensuri acceptate de întregul personal – „modul în care facem lucrurile

aici". Dar am observat deja că pot exista mai multe subculturi bazate pe interesele profesionale şi personale ale diferitelor grupuri. În mod normal, acestea au o coerenţă internă, însă se confruntă cu dificultăţi în relaţiile cu alte grupuri ale căror norme de conduită sunt diferite. Wallace şi Hall (1994) identifică în echipele de management exemplul culturii de grup cu norme interne clare, dar ale cărei legături cu alte grupuri sau indivizi sunt slabe:

> Echipele de management din studiul nostru dezvoltaseră o cultură a „lucrului în echipă" (...). Conform uneia dintre normele acestora, deciziile trebuie să fie un consens funcţional rezultat din puncte de vedere contradictorii (...) exista o distincţie clară între interacţiunea dintre membrii din interiorul grupului şi interacţiunea dintre aceştia şi cei (...) [care] nu făceau parte din lumea lor (*ibid.*: 28, 127).

Din acest punct de vedere, modelele culturale ar putea fi similare cu modelele de colegialitate, în care loialitatea se poate manifesta mai mult faţă de un departament sau de o altă subunitate şi mai puţin faţă de unitatea şcolară ca entitate.

3. Cultura este exprimată, în mod tipic, prin *ritualuri şi ceremonii* a căror funcţie este de a susţine şi de a celebra convingerile şi normele. Şcolile, mai ales, sunt bogate în astfel de simboluri ce iau forma serbărilor, premierilor şi, în multe şcoli confesionale, a ceremoniilor religioase. „Simbolurile sunt o componentă-cheie a culturii tuturor şcolilor (...) [acestea] sunt însoţite de gesturi şi de o expresivitate ce reprezintă singura cale de a transmite valori abstracte" (Hoyle, 1986: 150). Beare, Caldwell şi Millikan (1989: 176) consideră că există trei moduri de a simboliza cultura:
   a. *conceptual sau verbal*, spre exemplu, prin utilizarea limbajului şi a exprimării scopurilor organizaţionale;
   b. *comportamental*, prin ritualuri, ceremonii, reguli, mecanisme de sprijin şi modele de interacţiune socială;
   c. *vizual sau material*, prin logistică, obiecte simbolice, mottouri, blazoane şi uniforme.

   Schein (1997: 248) susţine că „riturile şi ritualurile [sunt] esenţiale în descifrarea şi în comunicarea ideilor culturale". Wallace şi Hall (1994: 29) fac referire la ritualurile din cadrul echipelor de manageri, inclusiv la aşezarea acestora în timpul întâlnirilor şi la ocaziile sociale organizate pentru ei.

4. Cultura organizaţională presupune existenţa unor *eroi/eroine* care întruchipează valorile şi convingerile organizaţiei, comportamentele asociate culturii acesteia. Campbell-Evans (1993 : 106) subliniază că eroii sau eroinele sunt persoane cu realizări conforme culturii : „Alegerea şi recunoaşterea eroilor (...) are loc în cadrul delimitărilor culturale identificate prin filtrul valorilor (...). Realizările acelor indivizi, care ajung să fie consideraţi eroi, sunt compatibile cu vârfurile culturale". Beare, Caldwell şi Millikan (1989) evidenţiază importanţa eroilor pentru organizaţiile din domeniul educaţiei :

> Eroii (şi antieroii) în jurul cărora se construieşte o saga personifică valorile, filosofia şi ideologia susţinute de comunitate (...). Eroul invită la emulaţie şi are rol de liant al grupului. Fiecare şcoală are eroi sau potenţiali eroi ; aceştia pot fi din rândul directorilor sau al personalului, atât din trecut, cât şi din prezent ; din rândul elevilor care s-au remarcat ; şi chiar din rândul părinţilor şi al altor persoane asociate cu şcoala. Fiecare panou de onoare dintr-o şcoală conţine posibili eroi (*ibid.* : 191).

În realitate, probabil că doar acei eroi ale căror realizări sunt conforme culturii vor fi celebraţi. „Dacă religia sau spiritualitatea, rezultatele la învăţătură, rezultatele sportive sau disciplina reprezintă faţete ale culturii şcolare (...) [şcolile] vor evidenţia realizările de pe aceste planuri" (Stoll, 1999 : 35). În Africa de Sud, spre exemplu, interesul uriaş pentru educaţia fizică face ca eroii din acest domeniu să fie identificaţi şi celebraţi. Acest lucru a fost evident într-o şcoală din Durban vizitată de autor, care avea expuse numeroase fotografii ale unuia dintre foştii săi elevi, Shaun Pollock, jucător de cricket, şi care numise o sală în onoarea acestuia.

Dezvoltarea unei culturi a învăţării

Una dintre temele dominante ale acestui volum este cea conform căreia liderii ar trebui să aibă în vedere mai ales scopurile organizaţiilor lor. În secolul al XXI-lea se conturează tot mai mult necesitatea de a pune învăţarea în centrul scopurilor unităţilor de învăţământ (Southworth, 2005). Walker (2010 : 180) observă că această nuanţare se oglindeşte în limbajul „comunităţilor de practicieni" şi al „comunităţilor de învăţare profesională". Autorul adaugă că reformele educaţionale nu reuşesc adesea să atingă rezultatele propuse. „Unul dintre principalele motive este lipsa, incongruenţa sau neînţelegerea cadrului cultural" (*ibid.*).

Personalul şcolii fie nu reuşeşte să atingă un consens privind scopurile, fie există o neconcordanţă între convingeri şi acţiuni (*ibid.*). În acest scenariu, oamenii nu acţionează conform valorilor lor.

Africa de Sud oferă un studiu de caz ilustrativ pentru ideea de incongruenţă între valori şi practică. Cultura predominantă din şcolile sud-africane reflectă structura socială generală a erei post-Apartheid. Decadele de rasism şi inechitate instituţionalizată au fost înlocuite de aderarea deschisă la valorile democraţiei în toate aspectele vieţii, inclusiv în educaţie. Mişcarea de la patru sisteme de educaţie separate şi inegale la un sistem unic a fost susţinută de retorica democraţiei.

Badat (1995) urmăreşte tranziţia educaţională începând cu 1990, corelând-o cu valorile democratice. Autorul evidenţiază dificultăţile întâmpinate în schimbarea de la o educaţie cu caracter segregaţionist la un sistem restructurat „de-a lungul liniilor progresiste şi democratice” (*ibid.* : 141). Educaţia a fost un punct sensibil în lupta pentru eliberare naţională, verbalizată în sloganuri precum „Educaţie egală” şi „Educaţie pentru democraţie”, fiind legată de obiectivul mai general al drepturilor politice :

> Forma şi conţinutul confruntărilor pe tema educaţiei au fost conturate de o structură socială caracterizată de dramatice inegalităţi de rasă, de clasă socială, de gen şi de origine geografică, de autoritarism politic şi represiune, de ideologie, dar şi de mişcările sociale care s-au angajat în lupta împotriva Apartheidului în educaţie (Badat, 1995 : 145).

Anii de luptă împotriva Apartheidului au afectat inevitabil şcolile, mai ales pe cele din districtele rezervate negrilor. Una dintre „armele” majorităţii de culoare era ca tinerii să „facă grevă” şi să demonstreze împotriva politicilor guvernului alb. În mod similar, sindicatele profesorilor erau o componentă importantă a mişcării de eliberare, cadrele didactice lipsind frecvent de la şcoală pentru a se alătura mişcărilor de protest. Crearea unei culturi a învăţării este dificilă într-un climat atât de ostil. Badat (1995 : 143) susţine ideea conform căreia „criza în educaţia populaţiei de culoare, inclusiv ceea ce a ajuns să fie cunoscut drept «colapsul» din «cultura învăţării» (...) continuă neîngrădit”, în timp ce National Education Policy Investigation leagă această problemă de condiţiile improprii din şcoli :

> Profesorii sud-africani, mai ales cei angajaţi în educaţia populaţiei de culoare, au înfruntat dificultăţi severe în furnizarea serviciilor profesionale către clienţii lor, mai ales din cauza condiţiilor inumane din şcoli. Mulţi dintre profesori au fost martori la dezintegrarea liantului social al comunităţilor în care trăiesc, ceea ce a

dus la dizolvarea culturii învăţării din şcoli. Cei mai mulţi au fost traumatizaţi din cauză că li s-au pus la îndoială bunele intenţii şi le-au fost respinse serviciile şi au suferit umilinţa de a nu se putea apăra în faţa acuzelor ce li s-au adus (National Education Policy Investigation, 1992 : 32).

Această problemă a ieşit la iveală în studiul realizat de autor cu privire la directorii şcolilor din provincia KwaZulu-Natal. Ca răspuns la o întrebare legată de scopurile şcolii, directorii au afirmat că şcoala face tot posibilul :

- să le inoculeze elevilor ideea că „educaţia este viitorul lor";
- să le demonstreze elevilor importanţa educaţiei înăuntrul şi în afara şcolii ;
- să ofere un mediu educaţional favorabil ;
- să dezvolte o cultură a învăţării.

Lipsa unei culturi a învăţării în multe şcoli sud-africane ilustrează natura cronică şi incertă a schimbării culturale. Anii lungi de rezistenţă într-o educaţie segregaţionistă trebuie înlocuiţi cu un angajament asumat pentru predare şi învăţare, astfel încât Africa de Sud să prospere într-o economie mondială tot mai competitivă. Cu toate acestea, valorile educaţiei trebuie să concureze cu discursul încă pregnant al luptei şi se pare că dezvoltarea unei adevărate culturi a învăţării va fi un proces lent şi va depinde de calitatea leadershipului din fiecare şcolală (Bush şi Anderson, 2003).

Cultura organizaţională: obiective, structură, mediu şi leadership

Obiective

Cultura unei unităţi de învăţământ poate fi exprimată prin *obiectivele* sale. Misiunea asumată şi pusă în practică are rolul de a întări valorile şi convingerile organizaţiei. Acolo unde scopurile şi valorile sunt formulate coerent, instituţia poate avea un traseu acţional logic şi funcţional :

> Descrierea clară a scopurilor şcolii, colegiului sau ale oricărei secţiuni a acestora ajută la conturarea unei viziuni comune şi a unui set de valori. Scopurile clar exprimate vor trezi interesul întregului personal. Astfel de scopuri ajută la crearea unei culturi puternice (Clark, 1992 : 74).

Clark sugerează că procesul de stabilire a scopurilor ar trebui legat de valorile organizaţiei. Valorile de bază ajută la determinarea viziunii şcolii sau a colegiului.

Viziunea este exprimată într-o declaraţie de misiune care, la rândul ei, duce la scopuri specifice. Acest proces eminamente raţional este similar celui enunţat de modelele formale, dar într-un cadru mai specific al valorilor. În realitate însă, legătura dintre misiune şi scopuri este adesea fragilă:

> Consensul în ceea ce priveşte misiunea de bază nu garantează automat că membrii grupului se vor pune de acord şi asupra scopurilor. Misiunea este adesea înţeleasă, însă nu este bine articulată. Pentru a ajunge la un acord în privinţa scopurilor, grupul are nevoie de un limbaj comun şi de idei împărtăşite despre operaţiunile logice de bază prin care ceva atât de abstract şi de general ca sentimentul unei misiuni poate fi convertit în scopuri concrete (Schein, 1997: 56).

Afirmaţia lui Schein presupune că scopurile oficiale sunt adesea vagi şi tind să fie neadecvate ca bază de orientare a deciziilor şi acţiunilor. Prin urmare, totul depinde de interpretarea scopurilor de către participanţi, demers influenţat de filtrul valorilor individuale ale fiecăruia. În cazul organizaţiilor monoculturale există mai multe şanse să apară politici coerente. Pe de altă parte, în cazul unor culturi concurente sau al „balcanizării" (Fullan şi Hargreaves, 1992), scopurile oficiale ar putea fi subminate de membrii diverselor grupuri printr-o interpretare din perspectiva unor valori şi scopuri specifice doar subunităţii pe care o reprezintă.

Structura organizaţională

Structura poate fi considerată o manifestare fizică a culturii organizaţiei. „Există o legătură strânsă între cultură şi structură: acestea sunt, într-adevăr, interdependente" (Stoll, 1999: 40). Valorile şi convingerile instituţiei sunt exprimate prin modelul rolurilor şi al relaţiei dintre rolurile stabilite la nivelul unităţii de învăţământ. Schein (1997) atrage atenţia asupra tentaţiei de a analiza simplist relaţia dintre cultură şi structură:

> Problema încercării de a infera cultura dintr-o structură preexistentă este că nu se pot descifra premisele care au dus la conformaţia structurii respective. Aceeaşi structură poate deriva, în fond, din premise diferite (...). Structura este un artefact clar, vizibil, dar sensul şi semnificaţia acesteia nu pot fi descifrate în lipsa unor informaţii suplimentare (*ibid.*: 180-181).

Morgan (1997) susţine că perspectiva asupra organizaţiilor văzute ca fenomene culturale ar trebui să conducă la o conceptualizare diferită a structurii, bazată pe sensurile împărtăşite. Autorul adoptă o perspectivă similară modelelor subiective atunci când abordează problema legăturilor dintre cultură şi structură:

> Cultura (...) trebuie înţeleasă ca un fenomen activ şi viu, prin care oamenii creează şi recreează lumea în care trăiesc (...) la baza înţelegerii organizaţiilor stau procesele care produc sisteme de sensuri împărtăşite (...) organizaţiile sunt, în esenţă, realităţi construite social care există atât în mintea membrilor, cât şi în structurile concrete, în reguli şi relaţii (*ibid.* : 141-142).

Structura este de obicei exprimată în două trăsături distincte ale organizaţiei. Rolurile individuale sunt stabilite şi există un model prescriptiv sau recomandat al relaţiilor dintre deţinătorii acestor roluri. Există de asemenea o structură de comitete, grupuri de lucru şi alte organisme care au întâlniri regulate sau organizate ad-hoc. Aceste întrevederi oficiale reprezintă oportunităţi pentru enunţarea şi întărirea culturii organizaţionale. Hoyle (1986) subliniază importanţa „interpretării" în cadrul întâlnirilor :

> Aparent, întâlnirile formale sunt organizate pentru a discuta problemele şcolii, fie cu participarea întregului personal, fie la nivelul comisiilor şi grupurilor de lucru. Dar întâlnirile sunt bogate în semnificaţii simbolice, de formă şi de fond deopotrivă (...). Profesorii au sarcina de a interpreta scopurile întâlnirii şi o pot înzestra cu funcţii care au sens pentru ei (*ibid.* : 163-164).

Cu cât organizaţia este mai mare şi mai complexă, cu atât creşte posibilitatea ca sensurile divergente să ducă la dezvoltarea unor subculturi şi ca între acestea să apară conflicte :

> Relaţia dintre structura organizaţională şi cultură este de importanţă primordială. O structură organizaţională mare şi complexă creşte posibilitatea dezvoltării simultane a mai multor culturi în interiorul acesteia. O cultură organizaţională minimală, precum cea existentă în majoritatea şcolilor primare, creşte posibilitatea de a avea o cultură puternică ce trasează făgaşul tuturor activităţilor specifice (O'Neill, 1994 : 108).

Dezvoltarea culturilor divergente în organizaţiile complexe nu este inevitabilă, însă implementarea unei culturi unitare, cu o susţinere majoritară şi activă la nivelul instituţiei necesită un leadership de calitate pentru a asigura transmiterea şi fixarea valorilor şi convingerilor dorite (vezi subcapitolul „Leadership", mai jos).

Mediul extern

Mediul extern ar putea fi considerat sursa multor valori şi convingeri care se unesc pentru a forma cultura şcolii. Experienţa profesională şi specializarea

cadrelor didactice alimentează valorile educaţionale ce constituie potenţialul pentru dezvoltarea unei culturi comune. Cu toate acestea, există posibilitatea dezvoltării unor interpretări diferite şi, implicit, a unor culturi multiple ce ies la iveală din mediul extern. De asemenea, acestea pot avea la origine motive personale sau profesionale ori pot aparţine fie profesorilor, fie altor categorii de personal.

O'Neill (1994) identifică legăturile dintre mediul extern şi dezvoltarea culturii organizaţionale. Mediul este sursa valorilor, normelor şi comportamentelor care, luate împreună, reprezintă cultura :

> Buna funcţionare a unităţilor de învăţământ depinde în mare măsură de capacitatea acestora de a relaţiona cu mediul extern. Prin urmare, sunt mai degrabă sisteme deschise decât închise. Aşadar, capacitatea organizaţiei de a oferi manifestări vizibile şi tangibile de „potrivire" culturală cu acest mediu este de o importanţă fundamentală (*ibid.* : 104).

O'Neill (1994) susţine că existenţa unor valori complementare ar trebui popularizată în rândul grupurilor externe pentru a le menţine susţinerea şi sprijinul financiar. Acest demers este important mai ales pentru şcolile cu management autonom, al căror succes (sau chiar supravieţuire) depinde de reputaţia lor în rândul potenţialilor clienţi şi al comunităţii. Caldwell şi Spinks (1992) subliniază necesitatea ca şcolile cu management autonom să dezvolte un concept de marketing care permite o transmitere bidirecţională a valorilor între şcoală şi comunitate.

Leadership

Responsabilitatea principală a liderilor este să genereze şi să susţină cultura, comunicând valorile şi convingerile atât la nivelul organizaţiei, cât şi în cadrul comunităţii (Bush, 1998). Directorii au propriile valori şi convingeri, formate după mulţi ani de practică profesională de succes. Totodată, există aşteptarea ca aceştia să întruchipeze cultura şcolii sau colegiului. Hoyle (1986) pune în evidenţă dimensiunea simbolică a leadershipului şi rolul central al directorilor în definirea culturii şcolii :

> Puţini directori vor evita să construiască o imagine a şcolii. Ei se vor diferenţia prin măsura în care acest demers este deliberat şi carismatic. Unii directori (...) vor căuta conştient să construiască pentru şcoală o misiune exprimată pretenţios. Alţii vor transmite ideile şcolii mai puţin dramatic şi vor construi un sens pornind de la elemente de bază : cuvinte, acţiuni, artefacte şi locuri (*ibid.* : 155-156).

Potrivit lui Schein (1997 : 211), cultura se naşte în primul rând din convingerile şi valorile fondatorilor organizaţiei. Nias, Southworth şi Yeomans (1989 : 103) susţin că directorii sunt „fondatori" ai culturii şcolilor lor. Deal (1985 : 615-618) sugerează câteva strategii pentru liderii care doresc să genereze cultura şcolii :

- Documentarea istoriei şcolii pentru a putea fi transmisă peste generaţii ;
- Oficializarea şi celebrarea eroilor/eroinelor şcolii ;
- Revizuirea ritualurilor şcolii pentru ca acestea să transmită valori şi convingeri ;
- Exploatarea şi dezvoltarea ceremoniilor ;
- Identificarea şi integrarea reprezentanţilor Bisericii şi a celor care bârfesc în activităţile şcolii. Acest demers oferă acces la reţeaua de comunicare informală.

Totuşi, trebuie menţionat că schimbarea culturală este dificilă şi problematică. Hargreaves (1999 : 59) susţine că „pentru majoritatea oamenilor, convingerile, atitudinile şi valorile sunt mult mai rezistente la schimbare decât ar dori liderii să fie". Autorul identifică trei situaţii în care cultura poate fi supusă unor schimbări rapide :

- Şcoala se confruntă cu o criză evidentă, spre exemplu, cu un raport de inspecţie extrem de critic sau cu scăderea efectivului de elevi, aceste situaţii conducând la reducerea numărului de posturi pentru profesori sau chiar la închiderea şcolii.
- Liderul este foarte carismatic şi câştigă imediat încrederea şi loialitatea. Acest lucru ar permite o schimbare culturală radicală rapidă.
- Liderul urmează unui director ineficient. Personalul va căuta schimbarea pentru a dezvolta un nou sentiment al direcţiei. (Adaptat după Hargreaves, 1999 : 59-60.)

Hargreaves (1999 : 60) concluzionează că, „dacă nu se aplică niciuna dintre aceste condiţii speciale, putem presupune că schimbarea culturală va fi destul de lentă".

Liderii au de asemenea responsabilitatea să menţină cultura, un rol considerat adesea o trăsătură fundamentală a unui leadership eficient. Sergiovanni (1984a) susţine că aspectul cultural este cea mai importantă dimensiune a leadershipului. În cadrul „ierarhiei de forţe ale leadershipului" propuse de autor, elementul cultural este mult mai important decât aspectele tehnice, umane şi educaţionale :

> Câştigul net al forţei culturale a leadershipului este de a-i face pe elevi, profesori şi pe alţii să creadă în munca ce se desfăşoară în şcoală (...). Pe măsură ce alţii

se alătură acestei culturi puternice şi unificatoare, li se oferă oportunităţi să se bucure de sentimentul importanţei personale (*ibid.* : 9).

Walker (2010 : 193) oferă un ghid în cinci etape pentru elaborarea şi ghidarea unei culturi a învăţării :

- Dezvoltarea unei „scheme comune" sau a unui cadru pentru a orienta acţiunile şi relaţiile ;
- Încadrarea valorilor şi convingerilor ca „reguli simple" pentru a orienta comportamentul ;
- Încurajarea „uniformităţii schemei", ceea ce presupune că schema este implementată la toate nivelurile organizaţiei ;
- Încurajarea unui „feedback emergent" printr-o reţea de schimburi între indivizi şi grupuri ;
- Dezvoltarea unui „control dispersat" care presupune un leadership distribuit, ceea ce le permite subsistemelor cu management autonom să lucreze colaborativ, ţinând cont de activitatea celorlaltor grupuri.

Walker (2010 : 194) concluzionează că „liderii joacă un rol-cheie în conturarea unei culturi a învăţării", însă atrage atenţia totodată că „nu există o reţetă sau un ghid pentru construirea unei culturi a învăţării ; nu este chiar atât de simplu".

Leadershipul moral

Modelul de leadership cel mai apropiat de cultura organizaţională este cel al *leadershipului moral*. În acest model, leadershipul ar trebui să se concentreze în principal asupra valorilor, convingerilor şi eticii liderilor înşişi. Autoritatea şi influenţa derivă din concepţii justificate cu privire la ceea ce este corect sau bine (Leithwood *et al.*, 1999 : 10). Autorii adaugă că acest model include concepte normative, politice/democratice şi simbolice ale leadershipului. Totodată, s-au utilizat şi alţi termeni pentru a descrie leadershipul bazat pe valori. Printre aceştia, menţionăm leadershipul etic (Starratt, 2005 ; Stefkovich şi Begley, 2007), leadershipul autentic (Begley, 2007), leadershipul spiritual (Woods, 2007) şi leadershipul poetic (Deal, 2005).

Sergiovanni (1984b : 10) afirmă că „şcolile excelente sunt construite pe valori şi convingeri al căror caracter este cultural sau sacru". Ulterior adaugă

că „administrarea" este o „artă morală" (Sergiovanni, 1991 : 322). Dimensiunea morală a leadershipului este centrată pe o „raţionalitate normativă, la baza căreia se află ceea ce considerăm a fi bun" (*ibid.* : 326) :

> Şcoala trebuie să treacă granița preocupărilor pentru obiective şi roluri spre sarcina de a construi direcţii în structura sa şi de a le încorpora în tot ceea ce se întâmplă în şcoală, transformându-i astfel pe membrii săi din participanţi neutri în adepţi dedicaţi. Construirea direcţiilor şi cultivarea apartenenţei la acestea sunt sarcini morale (*ibid.* : 323).

West-Burnham (1997 : 239) discută două abordări ale leadershipului care ar putea fi categorisite ca „morale". Pe prima dintre acestea o descrie drept „spirituală", legată de „conştientizarea că mulţi lideri au ceea ce s-ar putea numi «perspective de rang înalt». Acestea ar putea fi (...) la fel de bine reprezentate de o afiliere religioasă anume". Astfel de lideri au un set de principii care le oferă nucleul conştiinţei de sine. Din studiul lui Woods (2007) cu privire la directorii din Anglia reiese că 52% „au fost inspiraţi sau sprijiniţi în leadership de o formă de putere spirituală". Vorbind despre leadershipul poetic, Deal (2005 : 119) susţine că „liderii simbolici îşi găsesc mai întâi propriul nucleu spiritual şi apoi le împărtăşesc celorlalţi virtuţile".

Cea de-a doua categorie propusă de West-Burnham (1997 : 241) este „încrederea morală", capacitatea de a acţiona consecvent, în conformitate cu sistemul etic. Liderul încrezător din punct de vedere moral este cel care are capacitatea :

- să lege principiile de practică ;
- să aplice principiile în situaţii noi ;
- să genereze sensuri înţelese de toţi şi să producă un limbaj comun ;
- să explice şi să justifice deciziile în termeni morali ;
- să susţină principiile în timp ;
- să reinterpreteze şi să reafirme principiile, după necesitate.

Cercetările întreprinse de Gold şi colaboratorii săi (2003 : 127) în şcolile primare, secundare şi speciale oferă câteva dovezi ale naturii valorilor susţinute şi articulate de directori consideraţi „remarcabili" de inspectorii OFSTED. Autorii observă neconcordanța dintre „viziunea tehnicistă şi managerială a leadershipului şcolar, operaţionalizată de regimul de inspecţii al guvernului" şi axarea directorilor pe „valori, comunităţi de învăţare şi leadership distribuit". Gold şi colaboratorii săi (2003 : 136) concluzionează că directorii din studiul

de caz „mediază multiplele directive generate din exterior pentru a se asigura, pe cât posibil, că abordarea lor corespunde scopurilor şcolii".

Grace (2000 : 241) adoptă o perspectivă temporală în racordarea leadershipului moral la cel managerial în Anglia şi în Ţara Galilor. Autorul afirmă că, timp de mai bine de 100 de ani, „poziţia directorului a fost asociată cu articularea unor concepţii morale şi spirituale". Ulterior, imperativele Legii Reformei Educaţiei au dus la „creşterea dominanţei" (*ibid.* : 234) managementului, exemplificat de Calificarea Profesională Naţională pentru Directori. Grace (2000 : 244) recomandă ca „discursul şi înţelegerea managementului să fie dublate de un discurs şi o înţelegere a eticii, moralităţii şi spiritualităţii".

Sergiovanni (1991) abordează dezbaterea pe tema leadership/management dintr-o nouă perspectivă, susţinând atât leadershipul moral, cât şi pe cel managerial. Viziunea sa indică rolul vital al managementului, dar arată că leadershipul moral este de asemenea necesar pentru a dezvolta o comunitate a învăţării :

> Ca director, principala provocare a leadershipului este să împaci două imperative concurente, pe cel managerial şi pe cel moral. Cele două imperative sunt inevitabile, iar neglijarea oricăruia dintre ele poate crea probleme. Dacă se doreşte supravieţuirea şcolilor, acestea trebuie gestionate eficient (...). Dar pentru ca şcoala să se transforme în instituţie trebuie să ia naştere mai întâi o comunitate de învăţare (...). [Acesta] este imperativul moral cu care se confruntă directorii (*ibid.* : 329).

Greenfield (1991 : 208) subliniază de asemenea că leadershipul managerial trebuie să aibă o bază morală : „Valorile se află dincolo de raţiune. Pentru ca raţionalul *să fie* raţional, trebuie să fie construit pe un fundament valoric. Valorile sunt afirmate, alese, impuse sau crezute. Acestea se află dincolo de cuantificabil, dincolo de orice unitate de măsură" (subliniere în original).

Leadershipul moral şi cultura organizaţională sunt concordante pentru că sunt construite pe valorile, convingerile şi atitudinile directorilor şi ale altor lideri educaţionali. Acest tip de leadership este axat pe scopul moral al educaţiei şi pe comportamentele aşteptate de la liderii care nu ies din sfera moralităţii. Premisa lui de bază este că aceste valori şi convingeri se unesc în norme şi sensuri împărtăşite care fie modelează, fie întăresc cultura. Ritualurile şi simbolurile asociate leadershipului moral sprijină aceste valori şi susţin cultura şcolii.

Limitări ale culturii organizaţionale

Modelele culturale adaugă câteva elemente utile analizei leadershipului şi managementului şcolar. Centrarea pe dimensiunea informală este o alternativă valoroasă la componentele rigide şi oficiale ale modelelor formale. Acordând importanţă valorilor şi convingerilor participanţilor, modelele culturale reafirmă latura umană a managementului, în detrimentul elementelor structurale. Aducerea în prim-plan a simbolurilor organizaţiei este de asemenea o contribuţie valoroasă la teoria managementului, în timp ce conceptul de leadership moral oferă o modalitate utilă de a înţelege natura unei abordări fundamentate pe valori a leadershipului. Cu toate acestea, modelele culturale au trei puncte slabe importante:

1. Ar putea exista dileme de ordin etic în adoptarea modelului cultural deoarece acest demers ar putea fi perceput ca o impunere a culturii de către lideri altor membri ai organizaţiei. Căutarea unei monoculturi ar putea însemna subordonarea valorilor şi convingerilor unora dintre participanţi celor care aparţin liderilor sau grupului dominant. Culturile „împărtăşite" ar putea fi de fapt valorile liderilor impuse participanţilor fără drept de decizie. Morgan (1997) face referire la „un proces de control ideologic":

   > Manipularea şi controlul ideologic sunt susţinute drept strategii manageriale esenţiale (...) o astfel de manipulare ar putea fi la fel de bine însoţită de rezistenţă, resentimente şi lipsă de încredere (...) acolo unde cultura controlează, şi nu exprimă caracterul uman, influenţa metaforei s-ar putea dovedi astfel manipulatoare şi totalitaristă (*ibid.*: 150-151).

   Prosser (1999: 4) menţionează „lumea întunecată" a culturii şcolare, legând-o de ideile din domeniul micropoliticii abordate în capitolul 5: „Din perspectiva micropoliticii, puterea formală, regulile, regulamentele, tradiţiile şi ritualurile pot fi subminate de indivizi sau de grupurile din şcoli". Hargreaves (1999: 60) foloseşte sintagma „grup de rezistenţă" pentru a se referi la subunităţile ce urmăresc să submineze liderii şi schimbarea culturală dorită de aceştia.
2. Modelul cultural ar putea fi excesiv de mecanicist, presupunând că liderii pot configura cultura organizaţiei (Morgan, 1997). În timp ce influenţează evoluţia culturii adoptând valorile dorite, nu pot asigura naşterea unei monoculturi. Aşa cum am văzut, în şcolile secundare şi în colegii pot să funcţioneze câteva subculturi în departamente şi în alte subunităţi. Acesta nu este neapărat semnul unei disfuncţionalităţi, având în vedere că o activitate de succes a

departamentului care generează această subcultură ar putea fi vitală pentru funcţionarea în bune condiţii a instituţiei.

Într-o eră a şcolilor cu management autonom în multe ţări, influenţa comunităţii asupra politicilor devine tot mai importantă. Organismele de conducere poartă adesea responsabilitatea formală pentru deciziile majore şi contribuie la crearea culturii instituţionale. Dar acest lucru nu presupune simpla acceptare a valorilor propuse de directorul şcolii, ci negociere, care poate duce la conflict şi la adoptarea unor politici incongruente cu valorile liderului.

3. Axarea modelului cultural pe simboluri reprezentate de ritualuri şi ceremonii ar putea face ca alte elemente ale organizaţiei să fie subestimate. Simbolurile ar putea să ofere o imagine greşită a şcolii. Hoyle (1986) ilustrează această idee făcând referire la „inovaţia fără schimbare". Autorul sugerează că unele şcoli ar putea trece doar aparent prin schimbări, în timp ce realitatea rămâne de fapt neschimbată :

> Un simbol poate reprezenta ceva ce este „real" în sensul că (...) acţionează ca un surogat al realităţii (...) cei implicaţi vor recunoaşte că substanţa nu a fost evocată, dar se vor mulţumi să accepte neadevărul că a fost evocată atâta vreme cât există şi un oarecare simbol al substanţei (...) în fond, sistemul nu s-a modificat deloc (*ibid.* : 166).

Schein (1997) avertizează de asemenea cu privire la pericolul de a favoriza excesiv ritualul :

> Când singurele date clare pe care le avem sunt riturile şi ritualurile ce au supravieţuit de-a lungul unei perioade, trebuie, desigur, să le folosim cât putem de bine (...) totuşi (...) este dificil să descifrăm ipotezele de la care au pornit liderii atunci când au creat anumite rituri şi ritualuri (*ibid.* : 249).

Concluzie: valori şi acţiune

Modelul cultural este un adaos valoros în demersul de cunoaştere a organizaţiilor. Axarea incipientă pe cultura socială oferă cadrul în care liderii şcolilor trebuie să îşi desfăşoare activitatea. De asemenea, serveşte la reevidenţierea importanţei contextului într-o vreme în care globalizarea ameninţă să îl submineze (Bottery, 2004). Valorile şi convingerile nu sunt universale. Un model „universal valabil" nu funcţionează nici în cazul naţiunilor şi nici al şcolilor.

Recunoaşterea că dezvoltarea şcolilor trebuie să fie precedată de o schimbare de atitudine este de asemenea salutară şi în concordanţă cu ideea evocată adesea

potrivit căreia profesorii trebuie să simtă că „deţin" schimbarea pentru ca aceasta să fie implementată eficient. Inovaţiile impuse din exterior eşuează adesea deoarece sunt în dezacord cu valorile profesorilor care trebuie să le implementeze. „Din moment ce organizaţia există ca realitate în mintea celor implicaţi, schimbările organizaţionale eficiente presupun de asemenea schimbări culturale" (Morgan, 1997 : 150).

Importanţa acordată valorilor şi simbolurilor poate contribui la echilibrarea axării pe structură şi proces a multora dintre celelalte modele. Lumea informală a normelor şi a comportamentului ritualic ar putea fi la fel de importantă precum elementele formale din şcoli. Morgan (1997) subliniază aspectele simbolice ale unor fenomene aparent raţionale, precum şedinţele :

> Chiar şi cele mai concrete şi mai raţionale aspecte ale organizaţiei – fie că sunt structuri, ierarhii, reguli sau rutine – întruchipează constructe sociale şi sensuri cruciale pentru înţelegerea modului în care organizaţia funcţionează zi de zi. Spre exemplu, şedinţele sunt mai mult decât şedinţe. Acestea conţin aspecte importante ale culturii organizaţionale (*ibid.* : 146).

Modelele culturale oferă totodată o direcţie pentru acţiunile organizaţiei, o dimensiune care lipseşte în mare parte din perspectiva subiectivă. Liderii adoptă adesea o abordare morală şi ar putea influenţa valorile în aşa fel încât acestea să fie cât mai asemănătoare, dacă nu identice, cu propriile convingeri. Astfel, aceştia speră să câştige un sprijin general sau „proprietatea" noilor politici. Mergând pe această cale informală şi fără a impune schimbarea prin autoritatea poziţiei sau prin procese politice, directorii au mai multe şanse să fie sprijiniţi pentru inovare. Analiza relevanţei culturii sociale şi a celei organizaţionale, precum şi a valorilor, convingerilor şi ritualurilor care le susţin reprezintă un element important al managementului şi al leadershipului educaţional.

Bibliografie

Badat, S. (1995), „Educational politics in the transition period", *Comparative Education*, 31 (2) : 141-159.

Beare, H., Caldwell, B., şi Millikan, R. (1989), *Creating an Excellent School : Some New Management Techniques*, Londra : Routledge.

Begley, P. (2007), „Editorial introduction : cross-cultural perspectives on authentic school leadership", *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (2) : 163-164.

Bottery, M. (2004), *The Challenges of Educational Leadership*, Londra : Paul Chapman Publishing.
Bush, T. (1998), „Organisational culture and strategic management", în D. Middlewood şi J. Lumby (eds.), *Strategic Management in Schools and Colleges*, Londra : Paul Chapman Publishing.
Bush, T., şi Anderson, L. (2003), „Organizational culture", în T. Bush, M. Coleman şi M. Thurlow (eds.), *Leadership and Strategic Management in South African Schools*, Londra : Commonwealth Secretariat.
Bush, T., şi Qiang, H. (2000), „Leadership and culture in Chinese education", *Asia Pacific Journal of Education*, 20 (2) : 58-67.
Bush, T., Qiang, H., şi Fang, J. (1998), „Educational management in China : an overview", *Compare*, 28 (2) : 133-140.
Caldwell, B., şi Spinks, J. (1992), *Leading the Self-Managing School*, Londra : Falmer Press.
Campbell-Evans, G. (1993), „A values perspective on school-based management", în C. Dimmock (ed.), *School-Based Management and School Effectiveness*, Londra : Routledge.
Clark, J. (1992), *Management in Education*, Lancaster : Framework Press.
Coleman, M., Qiang, H., şi Li, Y. (1998), „Women in educational management in China : experience in Shaanxi province", *Compare*, 28 (2) : 141-154.
Crossley, M., şi Broadfoot, P. (1992), „Comparative and international research in education : scope, problems and potential", *British Educational Research Journal*, 18 : 99-112.
Deal, T. (1985), „The symbolism of effective schools", *Elementary School Journal*, 85 (5) : 605-620.
Deal, T. (2005), „Poetical and political leadership", în B. Davies (ed.), *The Essentials of School Leadership*, Londra : Paul Chapman Publishing.
Dimmock, C., şi Walker, A. (2002), „School leadership in context – societal and organizational cultures", în T. Bush şi L. Bell (eds.), *The Principles and Practice of Educational Management*, Londra : Paul Chapman Publishing.
Fullan, M., şi Hargreaves, A. (1992), *What's Worth Fighting for in Your School !*, Buckingham : Open University Press.
Gold, A., Evans, J., Earley, P., Halpin, D., şi Collarbone, P. (2003), „Principled principals ? Values-driven leadership : evidence from ten case studies of «outstanding» leaders", *Educational Management and Administration*, 31 (2) : 127-138.
Grace, G. (2000), „Research and the challenges of contemporary school leadership : the contribution of critical scholarship", *British Journal of Educational Studies*, 48 (3) : 231-247.
Greenfield, T. (1973), „Organisations as social inventions : rethinking assumptions about change", *Journal of Applied Behavioural Science*, 9 (5) : 551-574.
Greenfield, T. (1991), „Re-forming and re-valuing educational administration : whence and when cometh the Phoenix ? ", *Educational Management and Administration*, 19 (4) : 200-217.

Hallinger, P., şi Kantamara, P. (2000), „Leading at the confluence of tradition and globalization: the challenge of change in Thai schools", *Asia Pacific Journal of Education*, 20 (2): 46-57.

Hargreaves, D. (1999), „Helping practitioners explore their school's culture"; în J. Prosser (ed.), *School Culture*, Londra: Paul Chapman Publishing.

Harris, C. (1992), „Ritual and educational management: a methodology", *International Journal of Educational Management*, 6 (1): 4-9.

Hoyle, E. (1986), *The Politics of School Management*, Sevenoaks: Hodder and Stoughton.

Leithwood, K., Jantzi, D., şi Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham: Open University Press.

Mitchell, J., şi Willower, D. (1992), „Organizational culture in a good high school", *Journal of Educational Administration*, 30 (6): 6-16.

Morgan, G. (1997), *Images of Organization*, Newbury Park, CA: Sage.

National Education Policy Investigation (1992), *Teacher Education*, Cape Town: Oxford University Press.

Nias, J., Southworth, G., şi Yeomans, R. (1989), *Staff Relationships in the Primary School*, Londra: Cassell.

O'Neill, J. (1994), „Organizational structure and culture", în T. Bush şi J. West-Burnham (eds.), *The Principles of Educational Management*, Harlow: Longman.

Prosser, J. (ed.) (1999), *School Culture*, Londra: Paul Chapman Publishing.

Schein, E. (1997), *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sergiovanni, T. (1984a), „Cultural and competing perspectives in administrative theory and practice", în T. Sergiovanni şi J. Corbally (eds.), *Leadership and Organizational Culture*, Chicago, IL: University of Illinois Press.

Sergiovanni, T. (1984b), „Leadership and excellence in schooling", *Educational Leadership*, 41 (5): 4-13.

Sergiovanni, T.J. (1991), *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*, Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Southworth, G. (2005), „Learning-centred leadership", în B. Davies (ed.), *The Essentials of School Leadership*, Londra: Paul Chapman Publishing.

Starratt, R. (2005), „Ethical leadership", în B. Davies (ed.), *The Essentials of School Leadership*, Londra: Paul Chapman Publishing.

Stefkovich, J., şi Begley, P. (2007), „Ethical school leadership: defining the best interests of students", *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (2): 205-224.

Stoll, L. (1999), „School culture: black hole or fertile garden for school improvement?", în J. Prosser (ed.), *School Culture*, Londra: Paul Chapman Publishing.

Walker, A. (2010), „Building and leading learning cultures", în T. Bush, L. Bell şi D. Middlewood (eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management*, Londra: Sage.

Walker, A., şi Dimmock, C. (2002), „Introduction", în A. Walker and C. Dimmock (eds.), *School Leadership and Administration : Adopting a Cultural Perspective*, Londra : Routledge-Falmer.

Wallace, M., şi Hall, V. (1994), *Inside the SMT : Teamwork in Secondary School Management*, Londra : Paul Chapman Publishing.

West-Burnham, J. (1997), „Leadership for learning : reengineering «mind sets»", *School Leadership and Management*, 17 (2) : 231-243.

Woods, G. (2007), „The «bigger feeling» : the importance of spiritual experience in educational leadership", *Educational Management, Administration and Leadership*, 35 (1) : 135-155.

Capitolul 9

Concluzii

Analiză comparativă a modelelor de management

Cele şase modele de management abordate în această carte reprezintă diferite perspective asupra instituţiilor educaţionale. Este ca şi cum am privi prin nişte ferestre ce ne oferă o imagine a vieţii din şcoli şi colegii. Fiecare fereastră oferă observaţii pertinente cu privire la natura managementului în educaţie, dar niciuna nu redă tabloul complet. Cele şase abordări sunt analize valide, dar relevanţa lor variază în funcţie de context. Fiecare eveniment, situaţie sau problemă poate fi înţeleasă folosind unul sau mai multe dintre aceste modele, dar niciun mod de organizare nu poate fi explicat de o singură abordare. Anumite circumstanţe impun aplicarea unui anumit model, în timp ce un context diferit poate fi corelat cu utilizarea unei teorii total diferite. Nu există o singură perspectivă capabilă să prezinte un cadru total pentru înţelegerea instituţiilor educaţionale.

> Căutarea unui model atotcuprinzător este simplistă, pentru că niciun model nu poate descrie caracterul complicat al procesului de luare a deciziei în organizaţii complexe de tipul universităţilor şi colegiilor (...) este convenabil să ai un model unic ce rezumă o lume complicată pentru noi. Ne putem permite să adoptăm un astfel de model dacă nu ne lăsăm orbiţi în ceea ce priveşte trăsăturile importante ale organizaţiei (Baldridge *et al.*, 1978 : 28).

Modelele formale au dominat etapele timpurii ale dezvoltării teoriei asupra managementului educaţional. Structura formală, înţelepciunea în luarea deciziilor şi conducerea „de sus în jos" au fost considerate concepte centrale ale managementului eficient şi s-a acordat o atenţie sporită rafinării acestor procese pentru creşterea eficienţei. Totuşi, începând cu anii 1970, s-a conştientizat treptat faptul că modelele formale sunt, „în cel mai bun caz, parţiale şi, în cel mai rău caz, au extrem de multe neajunsuri" (Chapman, 1993 : 215).

Celelalte cinci modele prezentate în acest volum au fost elaborate ca răspuns la punctele slabe percepute în raport cu aşa-numita „teorie convenţională". Ele

au demonstrat limitările modelelor formale şi au generat conceptualizări alternative care furnizează descrieri diferite ale managementului şcolii sau colegiului. Toate aceste modele mai recente sunt valide, însă la fel de parţiale ca şi perspectiva dominantă care se încearcă a fi înlocuită. Teoria este mai generală şi, explorând diferitele dimensiuni ale managementului, puterea sa explicativă este mai mare decât cea oferită de un singur model:

> Punctele de vedere tradiţionale (...) domină încă înţelegerea teoriei, cercetarea şi practica administrativă, dar acum există alternative sistematice ale acestei abordări. Prin urmare, administraţia educaţională este acum mult mai bogată, mai diversă şi mai complexă sub aspect teoretic decât oricând în scurta sa istorie (Evers şi Lakomski, 1991: 99).

Cele şase modele prezentate în această carte sunt categorii largi, cuprinzând o varietate de perspective diferite cu privire la managementul în educaţie. Fiecare dintre ele are elemente care generează un „şoc al recunoaşterii" şi par a fi componente esenţiale ale teoriei.

Modelele colegiale sunt atractive pentru că susţin participarea profesorilor în procesul de luare a deciziilor. Experienţa autorului în învăţământul postuniversitar şi în calitate de consultant sugerează că cele mai multe persoane cu funcţii de conducere aspiră la colegialitate, o afirmaţie care trece rareori testul unei examinări riguroase. Cadrul colegial oferă prea frecvent contextul pentru activitatea politică sau pentru procesul de decizie „de sus în jos".

Modelul cultural insistă asupra valorilor şi credinţelor, iar teoreticienii subiectivi evidenţiază importanţa înţelesurilor individuale, care apar ca fiind plauzibile şi etice în egală măsură. Totuşi, în practică, acest lucru poate conduce la manipulare, întrucât liderii încearcă să-şi impună valorile.

Complexitatea tot mai mare a contextului educaţional pare să confirme modelul de ambiguitate, care pune accent pe turbulenţă şi anarhie. Totuşi, această abordare oferă puţine instrucţiuni pentru activitatea managerială şi duce la perspectiva că „trebuie să existe o soluţie mai bună".

Cele şase modele diferă prin dimensiuni cruciale, dar, considerate împreună, pot oferi un tablou comprehensiv al naturii managementului în instituţiile educaţionale. Pe parcursul cărţii, au fost descrise patru aspecte centrale ale managementului:

- obiective;
- structură organizaţională;
- mediul extern;
- leadership.

Recapitularea acestor teme constituie elementul central al unei analize comparative a celor şase modele.

Obiective

Există diferenţe semnificative între asumpţiile referitoare la *obiectivele* organizaţiilor educaţionale. În modelele formale, obiectivele sunt stabilite la nivel instituţional. Scopurile sunt determinate de personalul senior, participarea celorlalţi profesori fiind considerată implicită. Activităţile şcolilor şi colegiilor sunt evaluate în lumina acestor scopuri oficiale.

Susţinătorii modelelor colegiale consideră că toţi membrii unei organizaţii sunt de acord în privinţa obiectivelor sale. Aceste abordări pleacă de la premisa armoniei, conform căreia este întotdeauna posibil ca personalul să ajungă la un acord pe baza valorilor comune. Contrar perspectivelor formale, scopurile nu sunt impuse de sus, ci decurg dintr-un proces participativ.

Modelele politice diferă atât de perspectivele formale, cât şi de cele colegiale prin faptul că evidenţiază obiectivele subunităţilor sau departamentelor în defavoarea scopurilor instituţiei. Conflictul poate să apară acolo unde grupurile încearcă să-şi promoveze propriile ţinte. Scopurile sunt instabile pe măsură ce subunităţile se angajează în negociere, iar alianţele se fac şi se desfac.

Modelele subiective pun accentul pe scopurile individuale în detrimentul celor instituţionale sau de grup. Conceptul de obiective organizaţionale este înlocuit de ideea conform căreia indivizii au obiective personale. Şcolile şi colegiile sunt considerate creaţii subiective ale oamenilor care fac parte din ele şi singura realitate constă în percepţiile lor individuale asupra organizaţiei. Scopurile atribuite organizaţiilor sunt considerate a fi obiectivele celor mai puternici indivizi din cadrul lor.

Teoreticienii modelelor de ambiguitate afirmă că scopurile sunt problematice. În timp ce, din alte perspective, obiectivele sunt clare la nivel instituţional, de grup sau individual, în abordarea specifică ambiguităţii scopurile sunt opace. Se consideră de asemenea că obiectivele nu sunt un ghid de conduită fiabil. În acest sens, este o greşeală să privim politicile sau evenimentele drept un corolar al scopurilor instituţiilor.

În cadrul modelelor culturale, scopurile sunt o expresie a culturii organizaţiei. Descrierea scopurilor şi punerea lor în practică ajută la consolidarea credinţelor instituţiei. Valorile centrale contribuie la determinarea viziunii şcolii sau colegiului. Această viziune este exprimată în declaraţia de misiune care la rândul său generează obiective specifice.

Structura organizaţională

Noţiunea de *structură organizaţională* are înţelesuri diferite în funcţie de perspectiva ce stă la baza analizei sale. Modelele formale şi colegiale percep structurile ca realităţi obiective. Indivizii deţin poziţii bine definite în cadrul organizaţiei şi se consideră că relaţiile de muncă sunt puternic influenţate de aceste poziţii oficiale. Modelele formale tratează structurile ca fiind ierarhice, caracterizate de un proces „de sus în jos" în luarea a deciziilor. În modelele colegiale se pleacă de la premisa că structurile sunt laterale şi că le oferă tuturor membrilor dreptul de a participa la procesul de luare a deciziilor.

Modelele politice prezintă structura ca pe un element instabil şi conflictual al instituţiei. Se consideră că designul structurii reflectă interesele grupurilor şi persoanelor dominante din cadrul şcolii sau colegiului. Comisiile sau echipele de lucru pot fi cadrul în care apar conflictele între grupurile de interese preocupate să promoveze obiectivele propriilor politici.

Modelele subiective privesc structura organizaţională ca pe un concept fluid ce reiese din relaţiile dintre indivizi, mai degrabă decât ca pe un cadru stabilit care constrânge comportamentul membrilor săi. Accentul cade pe participanţi, şi nu pe rolurile acestora. Interacţiunea dintre membrii organizaţiei este reflectată la nivelul structurii, care este validă doar atât timp cât reprezintă aceste relaţii în mod corect.

Modelele de ambiguitate consideră că structura organizaţională este problematică din cauza naturii incerte a relaţiilor dintre subunităţile slab interconectate. Există posibilitatea să nu fie clar care grup are puterea să determine rezultatele. Comisiile şi echipele de lucru sunt caracterizate de participarea inconsecventă a membrilor lor. Prezenţa este variabilă şi deciziile pot fi compromise de absenţa anumitor indivizi, care pot contesta rezultatele în alte ocazii.

În modelele culturale structura este considerată manifestarea fizică a culturii organizaţionale. Valorile şi credinţele instituţiei sunt exprimate în tiparul rolurilor şi relaţiilor stabilite de şcoală sau colegiu. Comisiile şi şedinţele pe departamente şi ale întregului personal oferă oportunităţi pentru enunţarea şi consolidarea culturii organizaţionale.

Mediul extern

Legăturile cu grupurile externe dobândesc o importanţă tot mai mare în contextul instituţiilor educaţionale în vederea supravieţuirii şi prosperităţii acestora. Legăturile cu *mediul extern* sunt descrise în maniere foarte diverse

în modele diferite. Unele dintre abordările formale tind să considere că şcolile şi colegiile sunt „sisteme închise”, relativ impenetrabile pentru influenţele interne. Alte teorii formale descriu organizaţiile educaţionale ca fiind „sisteme deschise” ce răspund nevoilor comunităţilor şi construiesc o imagine pozitivă pentru a atrage noi clienţi.

Modelele colegiale tind să fie inadecvate pentru explicarea relaţiilor cu mediul extern. Se consideră că politica se stabileşte într-un cadru participativ care poate face dificilă localizarea responsabilităţii cu privire la luarea deciziilor. Şefii pot fi consideraţi responsabili pentru rezultatele care nu se bucură de sprijinul lor personal, o poziţie greu de susţinut atât pentru lider, cât şi pentru grupul extern. Abordările colegiale minimalizează această dificultate presupunând nerealist că directorii sunt întotdeauna de acord cu deciziile. În practică, directorii trebuie să împace aşteptările colegilor lor de breaslă şi cerinţele susţinătorilor externi ai şcolii.

Modelele politice tind să descrie relaţiile cu mediul extern ca fiind instabile. Entităţile externe sunt considerate grupuri de interese, care pot participa în procesul complex de negociere ce caracterizează procesul de luare a deciziilor. Grupurile interne şi cele externe pot forma alianţe care să exercite presiuni pentru adoptarea anumitor politici. Interacţiunea cu mediul este văzută ca un aspect central al unui proces de luare a deciziilor, în esenţă politic.

Modelele subiective tratează mediul extern ca o sursă primară a înţelesurilor atribuite evenimentelor de persoanele din cadrul organizaţiei. Se consideră că indivizii interpretează situaţiile în maniere diferite şi aceste variaţii ale semnificaţiilor sunt atribuite parţial diferitelor influenţe externe asupra participanţilor.

Modelele de ambiguitate consideră mediul extern o sursă de incertitudine care contribuie la impredictabilitatea organizaţiilor. Semnalele din partea grupurilor externe sunt adesea neclare şi contradictorii, creând confuzie în şcoli şi colegii. Interpretarea mesajelor din cadrul unui mediu turbulent poate fi dificilă, aducând un plus de ambiguitate procesului de luare a deciziilor.

Modelele culturale privesc mediul extern ca o sursă a multor valori şi credinţe care converg pentru a forma cultura şcolii sau a colegiului. Pregătirea profesională şi experienţa cadrelor didactice generează valorile educaţionale care pot duce la dezvoltarea unei culturi comune. Totuşi, există de asemenea posibilitatea ca interesele externe divergente, profesionale sau personale, ale cadrelor didactice sau ale altor categorii de personal să creeze mai multe culturi.

Leadership

Stilurile percepute de *leadership* reflectă inevitabil trăsăturile particulare ale diferitelor modele de management. În cadrul perspectivelor formale, se consideră că liderul oficial are rolul principal în stabilirea scopurilor, luarea deciziilor şi formularea politicilor. Directorii sunt situaţi în vârful ierarhiei şi recunoscuţi ca lideri atât în interiorul, cât şi în afara instituţiei. Liderul poziţional este considerat a fi cea mai puternică persoană din organizaţie.

Modelele colegiale afirmă că politicile decurg dintr-un proces complex de dezbatere la nivelul comisiilor şi în alte contexte formale şi informale. Influenţa este distribuită în cadrul instituţiei şi liderul este un participant ca oricare alt coleg în procesul de luare a deciziei. Se presupune că directorii au responsabilitatea primară în promovarea consensului între colegii de breaslă. O abordare ierarhică este privită ca nepotrivită pentru organizaţiile participative şi liderul este descris ca fiind *primus inter pares*.

În contextul modelelor politice, liderii sunt participanţi activi în procesul de negociere ce caracterizează procesul de luare a deciziei în cadrul organizaţiilor. Directorii deţin resurse semnificative de putere pe care sunt capabili să le utilizeze în susţinerea propriilor interese şi obiective. Totodată, liderii pot deveni mediatori ai grupurilor pentru a dezvolta rezultate acceptabile la nivel de politici.

Modelele subiective reduc importanţa conceptului de leadership, preferând să insiste asupra atributelor personale ale indivizilor, şi nu pe poziţiile lor oficiale în cadrul organizaţiei. Toţi participanţii, inclusiv liderii, au propriile valori şi obiective care influenţează propria interpretare a evenimentelor. Directorii pot fi capabili să exercite control asupra colegilor enunţând politicile instituţionale alături de interesele personale şi solicitând acordul membrilor personalului în raport cu aceste interpretări.

Modelele de ambiguitate insistă asupra incertitudinii legate de lideri şi de dificultăţile asociate cu managementul impredictabilităţii. Există două abordări cu privire la cea mai potrivită strategie de leadership pentru condiţiile ambiguităţii. Prima implică participarea activă, cu liderul angajat în diferite maşinaţii tactice, o abordare similară celei asumate în modelele politice. Alternativa presupune adoptarea unui stil neimplicat, cu accent pe problemele personale şi structurale. Aici liderul stabileşte cadrul pentru luarea deciziilor, dar evită implicarea în procesul de elaborare a politicilor.

În cazul modelelor culturale, liderul organizaţiei are principala responsabilitate pentru dezvoltarea şi susţinerea culturii sale. Directorii au propriile valori şi credinţe dobândite pe parcursul mai multor ani de practică profesională de

succes şi acestea pot deveni axa culturii instituţionale. Există aşteptarea ca liderii să comunice valorile şi credinţele centrale ale organizaţiei atât susţinătorilor interni, cât şi celor externi. Promovarea şi menţinerea culturii sunt privite ca trăsături centrale ale leadershipului eficient.

Cele şase perspective diferă în mod semnificativ sub raportul manierei în care tratează diferitele componente ale managementului instituţional, incluzând obiectivele, structura, mediul extern şi leadershipul. Trăsăturile majore ale celor şase modele sunt comparate şi legate de modelele de leadership în tabelul 9.1.

Analiză comparativă a modelelor de leadership

Leadershipul poate fi înţeles ca un proces de influenţă bazat pe valori şi credinţe clare şi conducând spre o „viziune" a şcolii. Viziunea este articulată de liderii care caută să câştige implicarea angajaţilor şi susţinătorilor în vederea unui viitor mai bun al şcolii, pentru elevi şi pentru toţi cei interesaţi.

Fiecare dintre modelele de leadership discutate în această carte este parţial. În acest sens, sunt foarte similare modelelor de management. Ele oferă perspective distincte, dar unidimensionale cu privire la leadershipul în şcoli. Sergiovanni (1984 : 6) adaugă că de multe ori „teoria şi practica referitoare la leadership oferă o viziune limitată, ce insistă excesiv asupra unor aspecte ale leadershipului şi le exclude pe altele".

Cele 10 modele, adaptate după Leithwood, Jantzi şi Steinbach (1999) şi Bush şi Glover (2002), sugerează că noţiunile referitoare la leadershipul şcolar sunt complexe şi diverse. Ele oferă cadre normative clare prin care leadershipul poate fi înţeles, dar aceste constructe au fundamente empirice insuficiente. Sunt totodată distincţii artificiale sau „tipuri ideale", fiindcă cei mai mulţi lideri de succes tind să abordeze toate sau o mare parte dintre aceste modele în munca lor. Faţă de ediţia anterioară a acestei cărţi, „leadershipul distribuit" a fost adăugat spre analiză (vezi capitolul 4). Acest model a câştigat teren parţial ca reacţie la inadvertenţele percepute referitor la leadershipul singular sau „eroic". De asemenea, modelul serveşte pentru a ilustra fluiditatea conceptelor legate de leadership pe care teoreticienii le folosesc pentru a găsi noi maniere de a explica fenomenul sau pentru a elabora judecăţi normative despre felul cum şcoala *ar trebui* să fie condusă.

Hallinger (1992) oferă o perspectivă utilă, deşi învechită, cu privire la trei dintre cele mai importante modele : managerial, al instruirii şi transformaţional. El susţine că s-a produs o schimbare în aşteptările directorilor americani care poate fi explicată pe baza concepţiilor noi cu privire la leadershipul şcolar.

Tabelul 9.1. *Compararea modelelor de management*

Elemente de management	Model					
	Formal	Colegial	Politic	Subiectiv	De ambiguitate	Cultural
Nivelul la care sunt determinate scopurile	Instituţional	Instituţional	Subunitate	Individual	Neclar	Instituţional sau al subunităţii
Procesul prin care sunt determinate scopurile	Stabilit de lideri	Acord	Conflict	Problematic Poate fi impus de lideri	Imprevizibil	Bazat pe valori colective
Relaţia dintre obiective şi decizii	Decizii bazate pe obiective	Decizii bazate pe obiective stabilite de comun acord	Decizii bazate pe obiective ale coaliţiilor dominante	Comportament individual bazat pe obiective personale	Decizii fără legătură cu obiectivele	Decizii bazate pe obiectivele organizaţiei sau ale subunităţilor sale
Natura procesului de decizie	Raţional	Colegial	Politic	Personal	„Coşul de gunoi”	Raţională într-un cadru al valorilor
Natura structurii	Realitate obiectivă Ierarhică	Realitate obiectivă Laterală	Cadrul subunităţii	Construită pe baza interacţiunii umane	Problematică	Manifestare fizică a culturii
Legăturile cu mediul extern	Pot fi „închise” sau „deschise” Director responsabil	Responsabilitate umbrită de procesul decizional comun	Structuri externe instabile, descrise ca grupuri de interese	Sursa semnificaţiilor individuale	Sursă de incertitudine	Sursă a valorilor şi credinţelor
Stilul de leadership	Directorul stabileşte scopurile şi iniţiază politicile	Directorul încearcă să promoveze consensul	Directorul este atât participant, cât şi mediator	Problematic Poate fi perceput ca formă de control	Poate fi tactic sau neimplicat	Simbolic
Model de leadership aferent	Managerial	Transformaţional Participativ Distribuit	Tranzacţional	Postmodern Emoţional	Circumstanţial	Moral

Notă: Tabelul 9.1 prezintă anumite similarităţi cu reprezentarea tabelară cu cinci modele a lui Cuthbert (1984), pe baza criteriilor de la p. 48.

Cele trei faze sunt:

1. *Managerială*. În anii 1960 şi 1970, directorii au început să fie priviţi ca agenţi ai schimbării pentru iniţiativele guvernamentale:

> Aceste programe categoriale şi reformele curriculare au reprezentat inovaţii concepute şi introduse de creatorii de politici din afara şcolii (...) rolul directorului, deşi aparent crucial, a fost limitat la coordonarea implementării unei soluţii divizate extern pentru a rezolva o problemă socială sau educaţională (Hallinger, 1992: 36).

2. *Instrucţională*. La mijlocul anilor 1980, accentul a fost mutat pe „noua ortodoxie" a leadershipului instruirii. „Liderul procesului de instruire a fost văzut ca sursa primară de cunoaştere pentru dezvoltarea programului educaţional al şcolii" (*ibid.*: 37).
   Aşa cum am spus şi mai devreme, acest model se referă în primul rând la direcţie, şi nu la procesul de influenţă. Această perspectivă este reflectată în două critici contemporane ale leadershipului instruirii:
   a. o inabilitate „de a documenta procesele prin care liderii şi-au ajutat şcolile pentru a deveni eficiente din punctul de vedere al instruirii" (*ibid.*: 37-38);
   b. directorii nu au avut „capacităţi de leadership al instruirii necesare pentru îmbunătăţirea semnificativă a şcolii" (*ibid.*: 38).
3. *Transformaţională*. În anii 1990 a apărut o nouă concepţie cu privire la leadership bazată pe presupunerea că şcolile au devenit „unitatea responsabilă de iniţierea schimbării, nu doar de implementarea schimbării concepute de alţii" (*ibid.*: 40). Acest lucru a condus la noţiunea de leadership transformaţional, în contextul în care directorii au căutat sprijinul profesorilor şi al altor părţi interesate, invitându-i să participe la procesul de identificare şi adresare a priorităţilor şcolii.

Hallinger (1992) afirmă că leadershipul instruirii nu trebuie să devină rolul predominant al directorilor: „Liderii legitimi ai procesului de instruire (...) trebuie să fie profesorii. Iar directorii trebuie să fie lideri ai liderilor: persoane care dezvoltă leadershipul instruirii în profesorii lor" (*ibid.*: 41). În acest scop, leadershipul transformaţional este vehiculul necesar pentru promovarea şi dezvoltarea capacităţilor de leadership al instruirii la profesori şi la acei lideri responsabili direcţi de promovarea învăţării.

Distincţia lui Hallinger (1992) oferă un punct de plecare pentru evaluarea leadershipului şcolar al secolului al XXI-lea, începând cu o prezentare generală a celor 10 modele de leadership.

Leadershipul managerial

Leadershipul managerial este analog modelelor formale ale managementului. Acesta a fost discreditat şi respins din cauză că a fost considerat limitat şi tehnicist, dar este o componentă esenţială a leadershipului de succes, asigurând implementarea viziunii şi strategiei şcolii. După ce misiunea şi viziunea au fost definite, după ce obiectivele au fost stabilite, acestea trebuie convertite în management strategic şi operaţional. Faza de implementare a procesului de luare a deciziilor este la fel de crucială ca şi dezvoltarea viziunii şcolii. Managementul fără viziune este, pe bună dreptate, criticat ca fiind „managerialist", dar viziunea fără o bună implementare generează frustrare. Leadershipul managerial este o parte vitală a arsenalului oricărui director de succes.

Leadershipul instruirii

Leadershipul instruirii este diferit de celelalte modele, fiind centrat pe direcţie, şi nu pe procesul de leadership. Aşa cum se sugerează în capitolul 1, există o emfază clară cu privire la scopul educaţiei şi modelul leadershipului instruirii accentuează nevoia de centrare pe predare şi învăţare ca scopuri primordiale ale instituţiilor educaţionale. Acest model a fost susţinut de English National College, care l-a inclus între cele 10 propuneri de leadership (NCSL, 2001), dar are două puncte slabe majore:

- Subestimează celelalte scopuri importante ale educaţiei, inclusiv bunăstarea elevilor, socializarea şi procesul de dezvoltare a tinerilor şi de transformare a acestora în adulţi responsabili. De asemenea, diminuează importanţa aspectelor mai puţin academice ale educaţiei, inclusiv sportul, teatrul şi muzica.
- Spune puţine lucruri despre procesul prin care trebuie dezvoltat leadershipul instruirii. Se axează mai mult pe „ce" şi mai puţin pe „cum" vizavi de leadershipul educaţional. În acest sens, modelul este limitat şi parţial.

Leadershipul transformaţional

Leadershipul transformaţional este în vogă şi se află în acord perfect cu accentul pus în prezent pe viziune ca dimensiune centrală a leadershipului. Aşteptările în ceea ce îi priveşte pe liderii de succes implică angajarea personalului şi a altor persoane interesate pentru a produce niveluri mai înalte de implicare în atingerea obiectivelor organizaţiei care sunt legate de viziune. Aşa cum sugerează Miller

şi Miller (2001 : 182), „prin procesul de transformare, motivele liderului şi ale adepţilor se contopesc".

Există dovezi care sugerează că leadershipul transformaţional este eficient în îmbunătăţirea rezultatelor elevilor (Leithwood, 1994), dar acest model are două limite majore :

- Poate fi folosit ca vehicul pentru manipularea sau controlul profesorilor, care sunt solicitaţi să susţină „viziunea" şi scopurile liderului.
- În Anglia, guvernul foloseşte limbajul transformării, dar se referă la implementarea politicilor stabilite la nivel central, nu la identificarea şi aderarea la viziunea şi scopurile definite la nivel de şcoală.

Leadershipul participativ

Leadershipul participativ este un model atractiv, pentru că pare să le ofere profesorilor şi altor persoane interesate posibilitatea de a se implica în procesul de luare a deciziilor. A fost abordarea preferată sub raport normativ la sfârşitul secolului al XX-lea şi începutul secolului al XXI-lea şi poate fi descrisă ca fiind împărtăşită, colaborativă, colegială şi participativă în acelaşi timp. Modelul poate fi manifestat în procesul colectiv de luare a deciziilor şi/sau în delegarea responsabilităţii pentru luarea deciziilor către anumiţi indivizi sau grupuri.

Acest model are şanse să fie eficient în creşterea nivelului de implicare a participanţilor şi în dezvoltarea muncii în echipă, dar preţul acestuia poate fi creşterea timpului alocat fiecărui acord şi pot apărea dificultăţi pentru liderul formal, care rămâne responsabil pentru deciziile stabilite pe baza unui proces colectiv.

Leadershipul distribuit

Leadershipul distribuit a devenit modelul de leadership preferat în secolul al XXI-lea, înlocuind colegialitatea ca abordare preferată. Unul dintre susţinătorii săi de marcă (Harris, 2010) afirmă că aceasta este una dintre cele mai influente idei care apare în contextul leadershipului educaţional. Poate fi diferenţiat de multe alte modele prin centrarea pe leadershipul colectiv, în defavoarea celui singular. Gronn (2010) se referă la o schimbare normativă „de la eroic la distribuit", dar în acelaşi timp avertizează că leadershipul distribuit nu echivalează neapărat cu o diminuare a rolului directorului. Un studiu important semnat de Leithwood şi colaboratorii săi (2006) cu privire la impactul leadershipului şcolar a condus la o afirmaţie bazată pe dovezi conform căreia leadershipul are o influenţă mai

mare asupra şcolilor şi elevilor atunci când este larg distribuit. Modelul „hibrid" de leadership al lui Gronn poate oferi posibilitatea de a îmbina cele mai bune aspecte ale abordărilor individuale şi distribuite.

Leadershipul tranzacţional

În cadrul leadershipului tranzacţional, relaţiile cu profesorii şi cu alte părţi interesate sunt bazate pe un proces de schimb. Liderii oferă mai degrabă recompense sau stimulente adepţilor decât să caute să le consolideze gradul de implicare sau motivaţie, ca în cazul modelelor transformaţionale. La nivel elementar, modelul este demonstrat în contractele de muncă în care termenii şi condiţiile de muncă sunt articulate şi structura recompenselor şi proceselor este clarificată. În contextul managementului de zi cu zi, directorii pot oferi stimulente, cum ar fi promovări sau creşteri salariale discreţionare, pentru a convinge personalul să le susţină planurile sau să preia anumite sarcini.

Principala limită a modelului tranzacţional se referă la faptul că schimbul este adesea pe termen scurt şi limitat de o chestiune specifică de moment. Nu are un impact mai mare asupra comportamentului profesorului sau a rezultatelor şcolare. Leadershipul tranzacţional nu generează ataşament pe termen lung faţă de valorile şi viziunea promovate de liderii şcolii.

Leadershipul postmodern

Leadershipul postmodern este foarte similar modelului subiectiv al managementului în ceea ce priveşte centrarea mai degrabă pe percepţiile individuale multiple, şi nu pe realitatea „obiectivă". Pot exista atâtea semnificaţii câte persoane în organizaţie, puterea fiind distribuită în şcoală şi nu rezervată exclusiv liderului formal. Fiecare participant are o perspectivă unică asupra instituţiei. Nu există un adevăr absolut, doar un set de percepţii individuale. Există viziuni multiple şi diverse semnificaţii culturale în locul unei viziuni singulare enunţate de lideri.

Principala limitare a acestui model, la fel ca în cazul perspectivei subiective paralele, este că oferă puţine direcţii pentru acţiunea de leadership. Contribuţia sa principală la teoria referitoare la leadership este centrarea pe percepţiile individuale şi accentul pe nevoia de a-i trata pe oameni individual, şi nu ca parte a unui grup nediferenţiat.

Leadershipul emoţional

Leadershipul emoţional se aseamănă cu modelul subiectiv prin faptul că se referă la motivaţia şi interpretarea individuală a evenimentelor. Crawford (2009) arată că emoţia este construită social şi insistă asupra importanţei interpretărilor individuale a evenimentelor şi situaţiilor : „Percepţia este realitate". Autoarea mai notează că „leadershipul educaţional nu poate funcţiona fără emoţie" (*ibid.* : 164). Trăsătura distinctivă a leadershipului emoţional este preocuparea faţă de sentimente mai mult decât faţă de fapte, recunoscând că abordările raţionale, inerente modelelor formale, nu explică pe deplin modul în care directorii, de exemplu, pun în practică rolul de lider.

Leadershipul circumstanţial

Leadershipul circumstanţial confirmă natura diversă a contextelor şcolare şi avantajele adaptării stilurilor de leadership la situaţia particulară în loc să adopte o atitudine de tipul „aceeaşi abordare pentru orice context". Aşa cum sugerează Leithwood, Jantzi şi Steinbach (1999 : 15), „important este modul în care liderii răspund la circumstanţele sau problemele organizaţionale unice". Contextul educaţional este prea complex şi imprevizibil pentru o abordare unică de leadership ce poate fi adoptată pentru orice eveniment sau problemă. Dat fiind mediul turbulent, liderii trebuie să fie capabili să evalueze situaţia şi să adopte răspunsul cel mai potrivit.

Astfel, leadershipul circumstanţial nu este un singur model, ci reprezintă o manieră de răspuns ce necesită o diagnoză eficientă urmată de selecţia atentă a celui mai potrivit stil de leadership. Procesul este analog selecţiei crosei potrivite pentru fiecare lovitură la golf sau ţinuta corespunzătoare pentru fiecare ocazie. Este mai degrabă pragmatic decât principial şi poate fi criticat pentru că nu are un sentiment clar al „imaginii de ansamblu".

Leadershipul moral

Leadershipul moral este bazat pe valorile, credinţele şi etica liderilor înşişi. Există aşteptarea ca liderii să opereze pe baza a ceea ce este „bine" sau „corect". Are caracteristici similare leadershipului transformaţional în ceea ce priveşte accentul pe creşterea ataşamentului adepţilor, dar elementul său distinctiv este centrarea pe valorile şi scopurile morale. Liderii trebuie să se comporte cu integritate, să dezvolte şi să susţină scopuri bazate pe valori explicite. Un astfel de leadership poate fi identificat în şcolile religioase, în

cadrul cărora valorile sunt esenţialmente spirituale, sau pot fi produsul formării şi experienţei liderului. Principala dificultate apare atunci când personalul şi celelalte părţi interesate nu susţin valorile liderilor. Există posibilitatea să provoace disconfort persoanelor implicate şi pot genera dezacorduri în cadrul şcolii.

Aplicarea modelelor în cadrul şcolilor şi colegiilor

Cele şase modele de management reprezintă abordări distincte din punct de vedere conceptual cu privire la managementul instituţiilor educaţionale. În mod similar, cele 10 modele ilustrează abordări diferite ale leadershipului educaţional. Totuşi, aşa cum am văzut, rar se întâmplă ca o singură teorie să surprindă realitatea leadershipului sau managementului specific fiecărei şcoli sau fiecărui colegiu. Aspecte ale mai multor perspective sunt prezente în diferite proporţii în cadrul fiecărei instituţii. Aplicabilitatea fiecărei abordări poate varia în funcţie de eveniment, de situaţie şi de participanţi. Validitatea diverselor modele depinde de asemenea de cinci consideraţii ce se întrepătrund :

1. dimensiunea instituţiei ;
2. structura organizaţională ;
3. timpul disponibil pentru management ;
4. disponibilitatea resurselor ;
5. mediul extern.

În primul rând, vom analiza impactul dimensiunii instituţionale :

1. *Dimensiunea instituţiei* are o influenţă importantă asupra naturii structurii şi procesului de management. O şcoală primară mică, cu doi profesori, operează cu siguranţă în mod diferit comparativ cu un colegiu mare cu specializări multiple. Cei doi profesori ai şcolii primare vor determina politicile prin acord informal, în timp ce directorul este recunoscut ca fiind liderul oficial de către persoanele şi grupurile externe. Putem privi managementul unor astfel de şcoli ca fiind bazat pe elemente ce aparţin în egală măsură modelelor colegial şi formal.
   În instituţiile mari şi complexe, cum ar fi colegiile şi cele mai multe dintre şcolile secundare, există numeroase puncte de decizie ce conduc la dezvoltarea unor centre alternative de putere. Cadrele didactice pot fi loiale în primul rând disciplinei pe care o predau şi departamentului din care fac parte.

Aceste subunităţi concurează pentru resursele necesare afirmării propriilor obiective într-un proces încapsulat de modelul politic. În anumite circumstanţe, situaţia poate fi atât de fluidă, încât perspectiva ambiguităţii pare a fi cea potrivită.

Dimensiunea poate fi de asemenea un factor ce influenţează stilurile de leadership. Este mai uşor să adopţi o abordare participativă şi să distribui leadershipul în organizaţii mai mici în timp ce leadershipul managerial este un element esenţial în şcolile mai mari şi în colegii. Este corect să fii sensibil la semnificaţiile individuale în şcolile mai mici, abordând modelul postmodern şi dimensiunea emoţională, mai proeminentă în astfel de contexte. Abordările tranzacţionale au şanse să fie utile în instituţiile mari, în care liderii pot fi puşi în situaţia de a negocia cu personalul fie individual, fie în grup. Modelele de leadership transformaţional şi moral sunt aplicabile atât în organizaţiile mari, cât şi în cele mici, deşi asigurarea adeziunii adepţilor poate fi mai facilă în unităţile mai mici.

2. Natura *structurii organizaţionale* poate avea un impact semnificativ asupra managementului şcolii sau colegiului. Directorii care stabilesc mecanisme participative pot fi motivaţi de dorinţa de a-i implica pe colegii de breaslă în procesul de luare a deciziei. Atunci, intenţia este de a crea un cadru colegial pentru elaborarea politicilor şi pentru conducerea de tip participativ. Totuşi, introducerea comisiilor şi echipelor de lucru generează mai multe puncte focale pentru conduită politică şi leadership tranzacţional. Grupurile de interese caută reprezentări ale acestor formaţiuni, se angajează în negocieri şi încearcă să construiască aşa-numite coaliţii pentru a facilita obţinerea de rezultate favorabile.

   Stilurile de leadership pot fi influenţate de asemenea de structura organizaţională, deşi liderii au puterea de a modifica structura pentru a-şi atinge propriile obiective în materie de politici. De exemplu, comisiile şi echipele de lucru pot fi restructurate pentru a asigura o centrare mai mare pe predare şi învăţare, o strategie care concordă cu modelul de leadership al instruirii. Leadershipul distribuit poate fi privit independent de structura formală, întrucât are legătură mai degrabă cu expertiza participanţilor decât cu poziţia lor oficială.

3. Natura procesului de leadership şi de management depinde de *timpul disponibil pentru management*. Participanţii diferă sub raportul timpului pe care pot şi doresc să-l aloce aspectelor organizaţionale şi manageriale ale muncii lor. Timpul limitat este o problemă majoră pentru profesorii din şcolile primare şi secundare din Anglia, în ciuda alocării a 10% din timp

pentru PPE (planificare, pregătire şi evaluare). Problema îi afectează şi pe şefii de comisii din şcolile secundare din Anglia (Wise şi Bush, 1999). Timpul limitat disponibil pentru management poate servi la consolidarea leadershipului „de sus în jos", asociat modelului formal şi leadershipului managerial. Acesta exacerbează de asemenea participarea fluctuantă în procesul de luare a deciziilor, care este una dintre caracteristicile centrale ale modelului ambiguităţii.

4. *Disponibilitatea resurselor* poate juca un rol în determinarea relevanţei diferitelor modele. În perioade de expansiune, poate fi posibilă adoptarea unei abordări raţionale cu privire la distribuirea resurselor sau la încrederea în sprijinul colegial. Când fondurile sunt limitate, departamentele se pot confrunta cu reducerea resurselor umane sau materiale, precum cărţile sau echipamentele. În aceste circumstanţe, unităţile se vor vedea nevoite să-şi apere interesele. Comisiile şi echipele de lucru pot începe să semene cu arenele politice, în timp ce subunităţile caută să-şi însuşească resursele existente. Simkins (1998) arată cum modelele politice şi leadershipul tranzacţional au şanse să se dezvolte atunci când se decide alocarea resurselor:

> Managementul resurselor este (...) un proces micropolitic, oferind o arenă în cadrul căreia participanţii concurează pentru resursele care le sunt necesare pentru dezvoltarea unor programe de activitate ce pun în practică valorile lor, le promovează interesele şi îi ajută să aducă legitimitate activităţilor în care sunt angajaţi (*ibid.* : 71).

5. *Mediul extern* influenţează în mod inevitabil procesul de management din cadrul şcolilor şi colegiilor. În multe ţări, trecerea la managementul autonom înseamnă că şcolile şi colegiile trebuie să răspundă semnalelor primite din partea mediului extern, dacă doresc să se dezvolte. Hoy şi Miskel (1987 : 103) insistă asupra legăturilor dintre mediu şi managementul şcolar: „Apariţia teoriei din ultimele decenii cu privire la sistemele deschise a subliniat importanţa mediului extern asupra structurilor interne şi proceselor specifice şcolii".

   În perioadele de relativă stabilitate, organizaţiile pot fi capabile să adopte abordări formale sau colegiale. Acest lucru poate fi adevărat în cazul instituţiilor cu reputaţie bună; acestea pot avea clientela asigurată şi pot fi izolate de turbulenţele mediului. Totuşi, nivelurile fluctuante de recrutare din multe şcoli şi colegii presupun nevoi imprevizibile de fonduri, cu implicaţii evidente pentru angajarea de personal şi alte resurse reale. Modelul ambiguităţii este mai proeminent într-un asemenea climat instabil şi liderii pot fi nevoiţi să adopte o abordare circumstanţială.

În timp ce aceste probleme exercită o influenţă importantă asupra structurii şi procesului de management, este rareori potrivit să etichetăm o şcoală sau un colegiu ca fiind caracterizat de un model singular. Mai curând, putem afirma că elemente din numeroase sau din toate modelele pot fi găsite în aproape toate organizaţiile. În oricare instituţie, anumite modele pot fi reprezentate mai bine decât altele, dar este vorba despre o semnificaţie relativă, şi nu absolută. Această precauţie este importantă, dar este posibil să concluzionăm că şcolile mici pot deţine cele mai multe dintre caracteristicile organizaţiilor formale sau colegiale, în special în perioadele de stabilitate, şi sunt capabile să opereze cu un amestec de leadership transformaţional, participativ, distribuit şi managerial. Colegiile mari, multifuncţionale, care trec prin schimbări rapide, pot manifesta multe dintre trăsăturile teoriilor politice şi ale ambiguităţii şi liderii pot adopta modele tranzacţionale şi circumstanţiale. Multe şcoli secundare prezintă elemente din toate aceste modele, a căror semnificaţie variază de la o perioadă la alta în acord cu specificul activităţii, cu natura şi cu nivelul de participare. Adepţii modelelor subiective şi culturale şi abordările leadershipului postmodern şi moral ar adăuga că o influenţă majoră o au valorile, percepţiile şi interpretările indivizilor şi grupurilor din cadrul organizaţiei.

Încercare de sinteză

Fiecare dintre modelele discutate în acest volum oferă perspective valide cu privire la natura leadershipului şi managementului din şcoli şi colegii. Totuşi, toate perspectivele sunt limitate de faptul că nu oferă un tablou complet al instituţiilor educaţionale. Mai curând, deplasează accentul pe aspecte particulare ale organizaţiei şi, în consecinţă, lasă alte trăsături în umbră. Aşa cum am văzut, majoritatea instituţiilor educaţionale adoptă caracteristici din cele mai multe sau din toate modelele :

> Organizaţiile reprezintă multe lucruri în acelaşi timp ! Ele sunt complexe şi au multe faţete. Sunt paradoxale. De aceea provocările ce vizează managementul sunt atât de dificile. În orice situaţie dată, pot exista multe tendinţe şi dimensiuni diferite, toate având impact asupra managementului eficient (Morgan, 1997 : 347).

Caracterul insuficient al fiecărei teorii, luată individual, a condus la căutarea unui model comprehensiv care integrează concepte ce pot oferi un cadru analitic coerent. Încercarea de a dezvolta coerenţa nu este doar o chestiune de

interes ezoteric a teoreticienilor educaţiei. Chapman (1993 : 212) insistă asupra nevoii liderilor de a dezvolta această perspectivă mai amplă cu scopul de a spori eficienţa organizaţională : „Leadershipul vizionar şi creativ şi managementul eficient în educaţie necesită o încercare deliberată şi conştientă de integrare, complexitate şi coerenţă".

Enderud (1980) a dezvoltat un model integrativ, încorporând perspectiva ambiguităţii, politică, colegială şi formală. Sinteza sa se bazează pe presupoziţia că formarea politicii are loc în patru etape distincte, fiecare având nevoie de timp pentru ca decizia să aibă succes. Încercările liderilor de a sări peste etape sau de a trece prea rapid peste ele pot genera eşec la nivelul procesului de luare a deciziilor sau pot crea nevoia unui „salt înapoi", reluând etapele anterioare.

Enderud descrie o perioadă iniţială caracterizată de o puternică ambiguitate, în care problemele, soluţiile şi participanţii interacţionează în vederea alegerii potrivite a oportunităţilor. Această fază anarhică serveşte la identificarea problemelor şi acţionează ca un mecanism al selecţiei preliminare. Dacă este coordonată în mod adecvat, poate conduce la o asociere iniţială a problemelor cu potenţiale soluţii.

Rezultatele perioadei de ambiguitate sunt privite ca puncte de plecare pentru faza politică. Această etapă este caracterizată de negociere şi implică de obicei relativ puţini participanţi incluşi în comisii mici, închise. Rezultatul poate fi acordul general cu privire la soluţiile posibile.

În etapa a treia, colegială, participanţii devotaţi soluţiei propuse încearcă să-i convingă pe membrii mai puţin activi să accepte compromisul la care s-a ajuns în timpul etapei politice. Soluţiile sunt testate pe baza criteriilor de acceptabilitate şi fezabilitate şi pot genera schimbări minore. Acest proces poate conduce eventual la rezultate stabilite de comun acord la nivel de politici şi la un anumit nivel de ataşament în raport cu decizia luată.

Faza finală este cea formală sau birocratică în contextul căreia politica adoptată poate fi supusă modificării în lumina consideraţiilor administrative. Rezultatul acestei perioade este o politică legitimă şi satisfăcătoare din punct de vedere operaţional.

Enderud (1980 : 241) accentuează că semnificaţia fiecărei etape variază în funcţie de diferitele percepţii ale participanţilor şi de natura problemei : „Diferiţi participanţi pot interpreta adesea aceeaşi decizie ca fiind în mare anarhică, politică, birocratică sau colegială, în funcţie de etapa care este mai vizibilă pentru ei, din cauza propriei participări sau din alte motive". Deşi Enderud recunoaşte că interpretările individuale ale participanţilor pot influenţa vizibilitatea

modelelor, perspectiva subiectivă nu este redată explicit în sinteza sa. Totuşi, Theodossin (1983 : 88) corelează abordarea subiectivă cu modelul formal sau al sistemelor folosind un continuum analitic. El afirmă că perspectiva sistemelor este cea mai potrivită cale pentru a explica dezvoltările naţionale, în timp ce activităţile individuale şi ale subunităţilor pot fi înţelese cel mai bine utilizând semnificaţiile individuale, proprii fiecărui participant.

Analiza lui Theodossin este interesantă şi plauzibilă. Ea ajută la delimitarea contribuţiei modelelor formale şi subiective la dezvoltarea teoriei managementului educaţional. Centrarea pe aceste două perspective conduce totuşi la excluderea altor abordări, inclusiv a modelului cultural, care nu a fost inclus în niciuna dintre sintezele aplicate educaţiei.

Modelul lui Enderud (1980) este valoros pentru sugerarea unei legături secvenţiale, plauzibilă între patru dintre teoriile majore. Totuşi, este cu siguranţă posibilă postularea unor seturi diverse de relaţii între modele. De exemplu, o abordare colegială poate deveni politică atunci când participanţii intră în conflict în loc să caute consensul. Este probabil semnificativ că au existat puţine încercări de a integra modelele de management din anii 1980. Există probabil prea multe combinaţii posibile pentru integrarea celor 10 modele de leadership astfel încât acţiunea nu este profitabilă.

Gronn (2010) susţine o sinteză mai limitată, aducând împreună leadershipul singular şi pe cel distribuit în ceea ce el descrie ca fiind un model „hibrid". El susţine că „discipolii au fost tot mai mult convinşi de lipsurile leadershipului conceput ca fiind centrat pe acţiune în mod individual şi au început să substituie o abordare distribuită sau împărtăşită", dar adaugă că „o mulţime de noi studii indică direcţia configuraţiilor de leadership care sunt amestecate sau au o textură hibridă". El concluzionează că acest model poate conduce la „o înţelegere bine fundamentată a dinamismului configuraţiilor leadershipului", oferind „o alternativă viabilă, informată cu privire la învăţare şi noneroică în raport cu perceperea şi practicarea leadershipului educaţional".

Utilizarea teoriei pentru îmbunătăţirea practicii

Cele 16 modele (şase de management şi 10 de leadership) prezintă diferite abordări ale managementului educaţional şi sintezele indică puţine relaţii posibile între ele. Totuşi, testul suprem al teoriei este aplicarea sa în vederea îmbunătăţirii practicii. Teoria aridă şi fără legătură cu practica nu va conduce la îmbunătăţirea leadershipului şi managementului şi nici nu va susţine

dezvoltarea procesului instructiv-educativ care ar trebui să fie inima acţiunii educaţionale.

Nu există îndoială cu privire la *potenţialul* teoriei de a influenţa practica. Managerul de şcoală sau de colegiu se angajează în general în procesul teoretizării implicite în vederea deciziei în ceea ce priveşte maniera de formulare a politicii sau a răspunsului la evenimente specifice. Teoria oferă baza analitică pentru determinarea răspunsului la evenimente şi susţine interpretarea informaţiei cu privire la management. Faptele nu pot fi pur şi simplu lăsate să vorbească de la sine. Ele necesită un cadru teoretic explicativ pentru redarea semnificaţiei lor reale.

Multitudinea modelelor aflate în competiţie sugerează că nicio teorie nu este suficientă, de una singură, pentru a ghida practica. Mai mult, managerii trebuie să dezvolte un „pluralism conceptual" (Bolman şi Deal, 1984) pentru a putea selecta cea mai potrivită abordare a problemelor specifice şi a evita o perspectivă unidimensională:

> Înţelegerea organizaţiilor este aproape imposibilă atunci când managerul este condus în mod inconştient de o perspectivă unică, îngustă (...). Managerii din toate organizaţiile (...) îşi pot dezvolta propria eficienţă şi libertate prin folosirea viziunilor de ansamblu multiple. A fi închis într-o singură cale poate fi o sursă de eroare şi autorecluziune (Bolman şi Deal, 1984: 4).

Pluralismul conceptual este similar noţiunii de leadership circumstanţial. Ambele recunosc natura variată a contextelor educaţionale şi avantajele adaptării stilurilor de leadership la situaţiile particulare, mai degrabă decât adoptarea unei viziuni „care se potriveşte în orice context". Liderii ar trebui să aleagă teoria cea mai potrivită pentru organizaţie şi pentru situaţia specifică luată în considerare. Aprecierea diferitelor modele este punctul de plecare în acţiunea efectivă. Ea oferă un „set de instrumente de lucru conceptuale" pe care managerul le poate folosi în abordarea problemelor şi dezvoltarea strategiei.

Abordarea eclectică poate fi ilustrată prin raportare la sarcina de a coordona o şedinţă. Coordonatorul poate începe prin adoptarea modelului colegial preferat şi a stilului de leadership participativ. Dacă nu se ajunge la consens, acesta poate fi nevoit să adopte o strategie politică a medierii pentru a ajunge la compromis. Dacă rezultatul obţinut pare să contrazică politica echipei administrative, poate fi necesară accentuarea responsabilităţii ca noţiune centrală atât în modelul formal, cât şi în leadershipul managerial. În timpul întâlnirii, pot apărea diferite interpretări ale aceloraşi fenomene şi poate fi necesară sensibilitatea în raport cu această poziţie esenţial subiectivă sau postmodernă.

Pot apărea de asemenea elemente ale modelului de ambiguitate, în special dacă participarea la discuţie este inconsistentă. De-a lungul procesului, coordonatorul poate încerca să se asigure că tonul dezbaterii şi toate propunerile de politici corespund valorilor şi normelor culturale ale organizaţiei.

Morgan (1997 : 359) susţine că analiza organizaţională bazată pe aceste perspective multiple include două elemente :

- o lectură diagnostică a situaţiei investigate, folosind diferite metafore pentru a identifica sau a evidenţia aspectele-cheie ale situaţiei ;
- o evaluare critică a semnificaţiei diferitelor interpretări ce rezultă în urma diagnozei.

Aceste abilităţi corespund conceptului de „practician reflexiv", a cărui abordare managerială încorporează atât experienţa pozitivă, cât şi o decantare a modelelor teoretice, bazate pe lectura amplă şi dezbaterile cu academicieni şi colegi practicieni. Această combinaţie a teoriei şi practicii îl face pe lider capabil să dobândească o viziune de ansamblu necesară managementului strategic. Middlewood (1998 : 8) susţine că această calitate de „elicopter" este elementul central al gândirii strategice.

În timp ce este recunoscut faptul că aprecierea teoriei este premisa dezvoltării practicii, rămân relativ puţine date publicate cu privire la modul în care diferitele modele pot fi testate în cadrul unor cercetări derulate în şcoli sau colegii. Sunt necesare mai multe studii empirice care să fundamenteze validitatea modelelor. În timp ce observaţia este importantă, aceasta poate fi insuficientă pentru a judeca validitatea modelelor : „Acurateţea empirică nu este un criteriu suficient pentru a decide meritele teoriilor : aceeaşi bază empirică poate confirma în mod adecvat un număr mare de teorii diferite" (Evers şi Lakomski, 1991 : 101). Adepţii modelului subiectiv şi ai leadershipului postmodern vor afirma că observaţia este inadecvată pentru că nu ţine cont de percepţiile participanţilor, ale căror interpretări pe baza evenimentelor constituie elementele centrale ale oricărei înţelegeri reale a instituţiilor educaţionale. Este necesară cercetarea care să combine observaţia şi percepţiile participanţilor pentru a oferi o analiză comprehensivă a managementului şcolilor şi colegiilor. Obiectivele unor astfel de programe de cercetare ar viza testarea validităţii modelelor prezentate în acest volum şi dezvoltarea unui cadru conceptual cuprinzător. Este o sarcină grea, dar conştientizarea faptului că teoria poate conduce la îmbunătăţirea practicii, aşa cum ne-am dorit să demonstrăm, susţine ideea conform căreia un plus de teorie riguroasă ar trebui să conducă la creşterea eficienţei practicienilor, la şcoli şi colegii mai bune.

Bibliografie

Baldridge, J.V., Curtis, D.V., Ecker, G., şi Riley, G.L. (1978), *Policy Making and Effective Leadership*, San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Bolman, L., şi Deal, T. (1984), *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*, San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Bush, T., şi Glover, D. (2002), *School Leadership : Concepts and Evidence*, Nottingham : National College for School Leadership.

Chapman, J. (1993), „Leadership, school-based decision-making and school effectiveness", în C. Dimmock (ed.), *School-based Management and School Effectiveness*, Londra : Routledge.

Crawford, M. (2009), *Getting to the Heart of Leadership : Emotion and Educational Leadership*, Londra : Sage.

Enderud, H. (1980), „Administrative leadership in organised anarchies", *International Journal of Institutional Management in Higher Education*, 4 (3) : 235-253.

Evers, C., şi Lakomski, G. (1991), „Educational administration as science : a post-positivist proposal", în P. Ribbins, R. Glatter, T. Simkins şi L. Watson (eds.), *Developing Educational Leaders*, Harlow : Longman.

Gronn, P. (2010), „Where to next for educational leadership?", în T. Bush, L. Bell şi D. Middlewood (eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management*, Londra : Sage.

Hallinger, P. (1992), „The evolving role of American principals : from managerial to instructional to transformational leaders", *Journal of Educational Administration*, 30 (3) : 35-48.

Harris, A. (2010), „Distributed leadership : Current evidence and future directions", în T. Bush, L. Bell şi D. Middlewood (eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management*, Londra : Sage.

Hoy, W., şi Miskel, C. (1987), *Educational Administration : Theory, Research and Practice*, New York : Random House.

Leithwood, K. (1994), „Leadership for school restructuring", *Educational Administration Quarterly*, 30 (4) : 498-518.

Leithwood, K., Jantzi, D., şi Steinbach, R. (1999), *Changing Leadership for Changing Times*, Buckingham : Open University Press.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., şi Hopkins, D. (2006), *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*, Londra : DfES.

Middlewood, D. (1998), „Strategic management in education : an overview", în D. Middlewood şi J. Lumby (eds.), *Strategic Management in Schools and Colleges*, Londra : Paul Chapman Publishing.

Miller, T.W., şi Miller, J.M. (2001), „Educational leadership in the new millennium : a vision for 2020", *International Journal of Leadership in Education*, 4 (2) : 181-189.

Morgan, G. (1997), *Images of Organization*, Newbury Park, CA: Sage.
National College for School Leadership (NCSL) (2001), *Leadership Development Framework*, Nottingham: NCSL.
Sergiovanni, T. (1984), „Leadership and excellence in schooling", *Educational Leadership*, 41 (5): 4-13.
Simkins, T. (1998), „Autonomy, constraint and the strategic management of resources", în D. Middlewood şi J. Lumby (eds.), *Strategic Management in Schools and Colleges*, Londra: Paul Chapman Publishing.
Theodossin, E. (1983), „Theoretical perspectives on the management of planned organizational change", *British Educational Research Journal*, 9 (1): 81-90.
Wise, C., şi Bush, T. (1999), „From teacher to manager: the role of the academic middle manager in secondary schools", *Educational Research*, 41 (2): 183-196.

Indice de autori

Indice de termeni

ŞTIINŢELE EDUCAŢIEI
Structuri, conţinuturi, tehnici

au apărut:

Cristina Neamţu, Alois Gherguţ – *Psihopedagogie specială. Ghid practic pentru învăţământul deschis la distanţă*
Constantin Cucoş – *Educaţia. Dimensiuni culturale şi interculturale*
Ion Albulescu, Mirela Albulescu – *Predarea şi învăţarea disciplinelor socio-umane*
Adriana Albu, Constantin Albu – *Asistenţa psihopedagogică şi medicală a copilului deficient fizic*
Ştefan Popenici – *Pedagogia alternativă. Imaginarul educaţional*
Romiţă B. Iucu – *Instruirea şcolară. Perspective teoretice şi aplicative*
Teodor Cozma (coord.) – *O nouă provocare pentru educaţie : interculturalitatea*
Constantin Cucoş – *Timp şi temporalitate în educaţie*
Emil Păun, Dan Potolea – *Pedagogie. Fundamentări teoretice şi demersuri aplicative*
Cristina Neamţu – *Devianţa şcolară*
Liviu Antonesei – *Polis şi Paideia. Şapte studii despre educaţie, cultură şi politici educative*
Constantin Cucoş – *Informatizarea în educaţie. Aspecte ale virtualizării formării*
Georgeta Burlea – *Tulburările limbajului scris-citit*
Constantin Cucoş – *Educaţia. Iubire, edificare, desăvârşire*
Traian Cosma – *Şedinţele cu părinţii în gimnaziu. Idei-suport pentru diriginţi* (ediţia a II-a)
Florin Frumos – *Didactica. Fundamente şi dezvoltări cognitiviste*
Sabina Manes (coord.) – *83 de jocuri psihologice pentru animarea grupurilor. Manual pentru psihologi, consilieri şcolari, profesori, asistenţi sociali*
Camelia Munteanu, Eusebiu Neculai Munteanu – *Ghid pentru învăţământul preşcolar. O abordare din perspectiva noului curriculum*
Constantin Cucoş – *Educaţia religioasă. Repere teoretice şi metodice* (ediţia a II-a)
Constantin Cucoş (coord.) – *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice* (ediţia a III-a)
Theo Peeters – *Autismul. Teorie şi intervenţie educaţională*
Micheline Nadeau – *120 de jocuri sportive pentru copiii de la 5 la 12 ani*
Alois Gherguţ – *Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri şi examene de obţinere a gradelor didactice* (ediţia a III-a)
Constantin Cucoş – *Educaţia. Experienţe, reflecţii, soluţii*
Loredana Ruxandra Gherasim, Simona Butnaru – *Performanţa şcolară. Determinanţi individuali şi contextuali în adolescenţă*
Adrian Roşan (coord.) – *Psihopedagogie specială. Modele de evaluare şi intervenţie*
Tony Bush – *Leadership şi management educaţional. Teorii şi practici actuale*



www.polirom.ro

Redactor: Adrian Botez
Coperta: Carmen Parii
Tehnoredactor: Radu Căpraru

Editura Polirom, B-dul Carol I nr. 4 • P.O. BOX 266
700506, Iaşi, Tel. & Fax: (0232) 21.41.00; (0232) 21.41.11;
(0232) 21.74.40 (difuzare); E-mail: office@polirom.ro
Bucureşti, Splaiul Unirii nr. 6, bl. B3A,
sc. 1, et. 1, sector 4, 040031, O.P. 53
Tel.: (021) 313.89.78; E-mail: office.bucuresti@polirom.ro

Tiparul executat la S.C. Tipo-Lidana S.R.L.
Calea Unirii nr. 35, Suceava
Tel.: 0230/517.518; Fax: 0330/401.062
E-mail: office@tipolidana.ro; www.tipolidana.ro

Științele educației
Structuri, conținuturi, tehnici

În acest volum devenit clasic, Tony Bush schiţează cadrul conceptual de orientare a activităţii decidenţilor din educaţie şi analizează şase modele de management pe care le pune în relaţie cu zece modele de leadership. Noţiunile teoretice sunt ilustrate cu numeroase studii de caz din toate mediile educaţionale, de la şcoala primară la universitate, într-o varietate de contexte internaţionale. Printre tematicile specifice abordate se numără centralizarea şi descentralizarea în educaţie, şcolile în sistem de management autonom, relaţia dintre teorie şi practică sau natura şi caracteristicile managementului educaţional. Conceptele-cheie, rezumatele şi subiectele de dezbatere incluse în fiecare capitol facilitează utilizarea lucrării şi ca suport de curs. *Leadership şi management educaţional* este un excelent instrument de lucru pentru cei care deţin funcţii decizionale în cadrul unităţilor de învăţământ şi în sistemul educaţional în general.

Importanţa leadershipului şi a managementului pentru educaţie • Modele de leadership şi management educaţional • Modelele formale • Modelele colegiale • Modelele politice • Modelele subiective • Modelele de ambiguitate • Modelele culturale

EDITURA POLIROM
ISBN 978-973-46-4290-8



www.polirom.ro
Carte publicată și în ediție digitală